

Bambine e ragazzi bilingui nelle classi multietniche di Torino.
Il sistema scolastico a confronto con opportunità,
complessità e sfide del plurilinguismo

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

eingereicht an der Philosophischen Fakultät II
der Humboldt-Universität zu Berlin

von Raffaella Ritucci

dottoressa in Lingue e Letterature Straniere Moderne e Compare (Italia)

Datum der Einreichung: 2. Februar 2017
Datum der Disputation: 28. November 2017

Frau Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst
Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Frau Prof. Dr. Ulrike Vedder
Dekanin der Philosophischen Fakultät II

Gutachter/in:

1. Prof. i.R. Dr. Dieter Kattenbusch
2. Frau Prof. Dr. Annette Gerstenberg

Abstracts

ITALIANO: L'anagrafe studenti del MIUR registra come oggi in Italia più di uno studente su dieci non è cittadino italiano, pur essendo la maggioranza di loro nata in questo paese. Numerose indagini statistiche mostrano come gli allievi "stranieri" presentino, rispetto a quelli italiani, ridotte competenze in italiano e minore successo scolastico.

Questa ricerca esplorativa svolta in alcune scuole di Torino (V elementare-III media) ha analizzato dati ottenuti tramite interviste semi-strutturate a 121 studenti e 26 genitori e 141 questionari compilati da 27 insegnanti di italiano e di lingua di famiglia. Da essa è emerso che molti studenti sono "nativi bilingui", poiché crescono usando l'italiano e un'altra lingua. Questo poliglottismo, valutato dagli intervistati assai positivamente, non si rispecchia però nella prassi scolastica: un supporto mirato in italiano e l'insegnamento della lingua di famiglia sono di regola una chimera.

All'interno del campione le più ampie competenze in italiano si trovano fra chi ha un genitore italofono e chi è arrivato in Italia in età prescolare frequentandovi la scuola materna; come constatato anche nei test INVALSI, chi è nato in Italia e vi ha frequentato l'asilo nido è leggermente svantaggiato. Rispetto alla lingua di famiglia risulta che il suo studio porta a migliori competenze in essa, senza nuocere all'italiano: anzi. Emerge quindi il ruolo significativo della lingua "altra" per un'educazione linguistica efficace.

L'invito al MIUR è quindi di integrare la propria anagrafe con dati linguistici, così da ridefinire i propri curricula secondo le Linee Guida Comunitarie, individuando procedure e risorse specifiche per le classi multilingui. Con un investimento ridotto, paragonato con il costo attuale dato da retrocessioni, ripetenze e abbandono scolastico, si riuscirebbe a sostenere il successo scolastico, le pari opportunità e il plurilinguismo, con conseguenze positive per i singoli e per l'economia nazionale.

DEUTSCH: Das Schulregister des Kultusministeriums MIUR verzeichnet, dass mehr als jede/r zehnte aller Schüler/innen in Italien keine italienische Staatsbürgerschaft hat, obwohl sie mehrheitlich dort geboren wurden. Zahlreiche Erhebungen weisen für sie im Vergleich zu den italienischen Mitschülern/innen geringere Italienischkenntnisse und weniger schulischen Erfolg auf.

Innerhalb dieser explorativen Feldforschung haben Einzelinterviews mit 121 Schülern/innen (5.-8. Klasse) in Turiner Schulen und mit 26 Eltern, sowie die Auswertung von 141 an 27 Italienisch- und Herkunftssprachlehrer/innen verteilten Fragebögen ergeben, dass viele Schüler/innen "zweisprachige Natives" sind, da sie mit Italienisch und einer anderen Sprache aufwachsen. Dieser Polyglottismus, den die Interviewten sehr positiv bewerteten, findet jedoch in der Schulpraxis keine Entsprechung: Gezielte Förderung im Italienischen und der Unterricht der Familiensprache sind meist Wunschdenken.

In der Kohorte haben die Schüler/innen mit den besten Italienischkenntnissen einen italoophonen Elternteil bzw. kamen im Vorschulalter nach Italien und besuchten dort den Kindergarten. Dagegen sind, wie auch bei den INVALSI-Tests, die in Italien geborenen und die dann die Krippe besuchten, leicht benachteiligt. Was die Familiensprache angeht, verbessert ihr Erlernen die Kompetenzen darin, ohne dem Italienischen zu schaden: Im Gegenteil. Diese Ergebnisse bestätigen die wichtige Rolle der "anderen" Sprache für einen gelungen Spracherwerb.

Das MIUR sollte also sein Schulregister mit Sprachdaten ergänzen, um die Curricula im Sinn der EU-Vorgaben umzuschreiben und den sprachlich heterogenen Klassen gezielte Ressourcen und definierte Vorgehensweisen zur Verfügung zu stellen. Mit geringeren Mitteln, im Vergleich zu den jetzigen Kosten für Herunterstufung, Klassenwiederholung und Schulabbruch würde man Schulerfolg, Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit fördern, mit positiven Folgen für den Einzelnen sowie für die Volkswirtschaft.

ENGLISH: The Italian Ministry of Education (MIUR) student register records that today in Italy more than one out of ten students is not an Italian citizen, although the majority of them were born there. Several statistical surveys indicate that "foreign" students, when compared to native students, show a poorer performance in Italian and in academic achievement.

This exploratory fieldwork carried out in schools in Turin (5th to 8th grade) analyzed data obtained through semi-structured interviews with 121 students and 26 parents as well as 141 questionnaires filled in by 27 teachers of Italian and family language. It showed that many students are "bilingual natives", as they grow up acquiring both Italian and another language; however, despite the fact that the interviewees rate polyglottism positively, schools don't usually offer targeted support in either language.

Within the cohort the broadest range of competences in Italian are found first among those with an Italian-speaking parent, then among those who arrived in Italy at pre-school age attending kindergarten there; this latter group shows higher competences than those born in Italy attending nursery there, as also in the INVALSI tests. As far as family language is concerned, data illustrate that its teaching increases its competences without affecting those in Italian: quite the opposite in fact. These results confirm the remarkable role played by the "other" language in successful language education.

MIUR is therefore called upon to include also linguistic data in its student register, so as to redefine its curricula according to EU Guidelines, and to identify specific procedures and resources for multilingual classes. This new policy would reduce the current cost of placing students in a lower grade, grade retention and drop-outs, and would promote school success, equal opportunities and multilingualism, with positive consequences both for the individuals and for the national economy.

Indice

Introduzione e presentazione dell'elaborato.....	6
Scelte terminologiche, acronimi, abbreviazioni, definizioni ufficiali e ufficiose.....	8
1 Migrazioni e lingue ieri e oggi.....	11
1.1 Le migrazioni e i rapporti fra lingue ed etnie.....	11
1.2 La situazione linguistica in Italia ieri e oggi.....	11
1.3 Leggi e statistiche sull'immigrazione.....	19
1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.....	20
1.3.2 La coperta corta delle statistiche.....	25
1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?.....	30
1.4 Migrazioni e minori: essere famiglia, essere genitori ed essere figli.....	31
1.5 Il ruolo socio-demografico degli immigrati e dei loro figli a Torino ieri e oggi.....	37
1.5.1 Le associazioni.....	46
1.5.2 I luoghi di preghiera delle diverse comunità.....	48
1.5.3 Le feste.....	49
1.5.4 Attività sociali, culturali e linguistiche in un territorio plurilingue e multiculturale.....	49
2 Lingua e lingue: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo.....	55
2.1 Bilinguismo e bilinguismi.....	55
2.1.1 Il bilinguismo e lo sviluppo del linguaggio.....	63
2.1.2 Il bilinguismo, la neurolinguistica e la linguistica acquisizionale.....	65
2.1.3 Il bilinguismo e la cognizione.....	68
2.1.4 Il bilinguismo, la psicolinguistica, le identità e le culture.....	70
2.1.5 Il bilinguismo, la sociolinguistica e la linguistica delle migrazioni.....	73
2.1.6 Il bilinguismo, la genetica, l'etnologia e l'antropologia.....	75
2.1.7 Il bilinguismo, la politica, le leggi e l'economia.....	77
2.1.8 Il bilinguismo e le famiglie.....	79
2.1.9 Guide sull'educazione bilingue dei figli.....	80
2.1.10 Alcuni studi famosi su bambini bilingui redatti dai loro genitori.....	82
2.1.11 Alcuni bilingui famosi.....	84
2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola.....	85
2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia.....	98
2.4 Centri specializzati in ricerca sul multilinguismo e scuola.....	122
2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?.....	124
3 Il bilinguismo e la scuola.....	133
3.1 Forme di istruzione bilingue.....	133
3.1.1 Forme di istruzione bilingue in Italia.....	135
3.2 Le competenze linguistiche in italiano e lingue di famiglia: che cosa e come misurare?.....	138
3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa.....	140
3.4 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in Italia.....	150
3.4.1 I figli di immigrati nelle scuole italiane: dimensioni e composizione.....	152
3.4.1.1 Allieve e allievi di recente immigrazione.....	158
3.4.1.2 La polarizzazione nelle scuole ad alta percentuale di allievi stranieri.....	161
3.4.1.3 Le scelte dopo la terza media.....	164
3.4.1.4 Gli allievi stranieri certificati / disabili.....	171
3.4.2 Le risorse e il personale dedicati del Ministero dell'Istruzione a livello centrale e locale.....	174
3.4.2.1 I mediatori interculturali.....	177
3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.....	179
3.4.3.1 Le linee di indirizzo per allievi adottati.....	190
3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES.....	192
3.4.4 I rapporti ministeriali sugli studenti stranieri ovvero non italiani.....	193
3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.....	195
3.4.5.1 Possibili ragioni degli esiti linguistici.....	208
3.4.6 Gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.....	210
3.4.6.1 Possibili ragioni degli esiti scolastici.....	220
3.4.7 Gli interventi scolastici a sistema e i progetti nazionali.....	226
3.5 Gli esiti degli allievi con retroterra migratorio fuori dai confini nazionali.....	230

3.5.1 Gli esiti scolastici dei figli di italiani in Germania.....	230
4 L'offerta scolastica e parascolastica per studenti bilingui a Torino.....	237
4.1 Gli attori istituzionali e il terzo settore.....	237
4.1.1 Il Ministero dell'Università, Ricerca ed Istruzione ed il tempo imperfetto.....	237
4.1.2 La Città di Torino.....	239
4.1.2.1 L'indagine del 2003.....	240
4.1.2.2 Le circoscrizioni sei e sette e il 2007.....	240
4.1.2.3 Le mie lingue.....	241
4.1.2.4 La mediazione interculturale.....	241
4.1.2.5 Le lettere sul bilinguismo.....	241
4.1.2.6 I senior civici.....	242
4.1.2.7 Gli insegnanti comunali per l'inclusione scolastica di minori Rom e Sinti.....	242
4.1.2.8 Il servizio civile volontario.....	242
4.1.3 I protocolli di Comune, MIUR e Università.....	243
4.2 Scuole e corsi per studenti bilingui.....	245
4.2.1 Le scuole bilingui: quando i genitori pagano una retta.....	245
4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.....	246
4.2.2.1 Albanese.....	247
4.2.2.2 Arabo.....	248
4.2.2.3 Cinese.....	249
4.2.2.4 Filippino.....	250
4.2.2.5 Francese.....	250
4.2.2.6 Giapponese.....	250
4.2.2.7 Polacco.....	250
4.2.2.8 Rumeno.....	251
4.2.2.9 Russo.....	251
4.2.2.10 Serbo-croato.....	252
4.2.2.11 Spagnolo.....	252
4.2.2.12 Tedesco.....	253
4.2.2.13 Le difficoltà per i corsi di lingua di famiglia.....	254
4.3 L'insegnamento dell'italiano L2: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.....	259
4.3.1 Le risorse del MIUR.....	259
4.3.2 Le risorse del Comune.....	262
4.3.3 Le attività delle associazioni.....	264
4.3.4 Le attività delle fondazioni.....	266
4.3.5 Le attività delle biblioteche.....	267
4.3.6 Il ruolo di chi insegna a studenti bilingui.....	268
4.3.7 Un'indagine: il punto di vista di insegnanti torinesi sui corsi di italiano L2.....	269
4.3.7.1 I dati numerici.....	270
4.3.7.2 I commenti e le osservazioni delle insegnanti.....	270
4.4 I doposcuola e lo studio assistito.....	272
4.5 La consulenza per i genitori di figli/e bilingui.....	274
4.6 L'offerta di corsi di italiano L2 per adulti.....	275
5 Premessa.....	278
5.1 Obiettivi della ricerca sul campo.....	278
5.2 Lavori preparatori, architettura e metodologia della ricerca.....	279
5.2.1 Le modalità di contatto di scuole, studenti e genitori.....	281
5.2.2 I brogliacci delle interviste agli studenti e ai loro genitori.....	282
5.2.3 Il questionario per gli insegnanti di italiano e di lingua di famiglia.....	286
5.3 Il campione delle/gli intervistate/i.....	286
5.4 Il lavoro sul campo.....	289
5.4.1 Lo svolgimento delle interviste.....	289
5.4.2 La somministrazione del questionario per insegnanti di italiano/lingue di famiglia.....	292
5.5 L'archiviazione dei dati.....	292
5.5.1 Il trattamento dei dati "standardizzabili".....	292
5.5.2 La registrazione delle interviste.....	295
5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.....	295

5.5.3.1 Le lingue straniere LS.....	295
5.5.3.2 E le lingue non straniere?.....	296
5.5.3.3 La lingua madre-materna.....	297
5.5.3.4 La L1.....	298
5.5.3.5 La lingua dominante.....	299
5.5.3.6 La lingua di casa.....	299
5.5.3.7 La lingua di famiglia LF e il paese di origine PO.....	299
5.5.3.8 La scelta di utilizzare, al posto di L1, l'etichetta LN: lingua naturale / nativa.....	303
5.5.3.9 Come etichettare l'italiano?.....	304
5.5.3.10 Le lingue numericamente più rappresentante e le scelte compiute.....	306
5.5.3.11 Codifica dei nomi delle lingue.....	310
6 Lingue e vita.....	312
6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari.....	312
6.2 I repertori linguistici delle famiglie.....	325
6.2.1 Competenze linguistiche dei genitori.....	327
6.2.2 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i.....	336
6.2.2.1 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: l'italiano.....	340
6.2.2.2 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: le lingue di famiglia.....	346
6.2.2.3 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: lingue di famiglia e italiano.....	349
6.2.3 Competenze linguistiche di sorelle e fratelli.....	352
6.3 Usi linguistici.....	354
6.3.1 Usi linguistici dei genitori.....	354
6.3.2 Usi linguistici delle/i ragazze/i intervistate/i.....	356
6.3.3 Usi linguistici con parenti a Torino, e nel paese di origine.....	361
6.3.4 Usi linguistici intrafamigliari.....	367
6.4 Valutazioni e riflessioni su lingue e bilinguismo.....	377
7 La scuola.....	387
7.1 I genitori e la scuola.....	387
7.2 Le classi con studenti bilingui: l'apprendimento di italiano e di lingua di famiglia.....	394
7.3 La lettura e la scrittura in italiano e in lingua di famiglia.....	404
7.4 Il percorso scolastico.....	418
7.5 I compiti e lo studio pomeridiano.....	423
7.6 La scuola e il domani.....	428
8 Gli esiti.....	441
8.1 Esiti qualitativi.....	441
8.1.1 Le vite e le storie dietro ai numeri.....	441
8.1.1.1 Françine (1) e Jack (2), l'importanza della cultura e del portafogli.....	441
8.1.1.2 Sara (3) e Rica (28), dal brasiliano all'arabo, passando per l'italiano.....	443
8.1.1.3 Erica (7) e Chiara (16), il creolo fra sorelle dopo il bacio della buona notte.....	444
8.1.1.4 Marianka (29) e Daniele (87), quando i genitori sono di due continenti diversi.....	445
8.1.1.5 Meha (35) e Curo (44) dal Marocco sognando il Giappone.....	448
8.1.1.6 Frozen yogurt (40), Mae coruja (63) e Noce (138), in mezzo a fronti linguistici.....	450
8.1.1.7 Ronaldino (52) e Sorpresa (54), pendolari fra italiano, inglese, spagnolo e bini.....	453
8.1.1.8 Margherita (62) e Giovanni (106), il bilinguismo e il biculturalismo possibile.....	455
8.1.1.9 Viola (147) e Cristina (148), la serenità e la fatica di una nuova vita in Italia.....	457
8.1.1.10 Andrej, Anna e Marco, quando sono i genitori a imparare la lingua del figlio.....	461
8.1.1.11 Emma (25), l'ungherese dei rumeni in emigrazione.....	462
8.1.1.12 Natalia (26), una ragazza due volte di minoranza.....	463
8.1.1.13 Francesco (33) e il cinese dell'allegria.....	465
8.1.1.14 Feegardi (46) e le valigie sempre pronte.....	467
8.1.1.15 Elisa (53), e la fatica nel superare le difficoltà quando mancano gli aiuti.....	469
8.1.1.16 Jacky Khan (59), ibridismi fra cultura rom, rumena e italiana.....	470
8.1.1.17 Jeremy (108), il ragazzino sempre disponibile che preferisce non parlare.....	472
8.1.1.18 Gianluca (118), un miracolo sorridente.....	474
8.1.1.19 Annita, Michelle, Igor e Sara, piccoli bimbi diventano universitari.....	476
8.1.2 Il filo rosso delle narrazioni.....	477
8.2 Sintesi degli esiti quantitativi.....	480

8.2.1 Il campione e i dati biografici.....	480
8.2.2 Le competenze in italiano e in lingue di famiglia.....	481
8.2.3 Gli usi linguistici.....	484
8.2.4 Il bilinguismo.....	487
8.2.5 L'essere bilingui a scuola.....	488
8.2.6 La lettura e la scrittura.....	490
8.2.7 L'apprendimento e gli esiti scolastici.....	492
8.3 Riflessioni sugli esiti.....	495
9 Proposte operative.....	501
10 Prospettive di ricerca.....	521
11 Conclusioni.....	523
12 Ringraziamenti.....	523
A Appendice.....	524
A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.....	524
A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.....	537
A 3 Studenti crescono: gli esiti delle prove INVALSI negli anni.....	554
A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole.....	557
A 4.1 Le allieve e gli allievi.....	557
A 4.2 I genitori.....	558
A 4.3 Le/i presidi.....	559
A 4.4 Le/gli insegnanti.....	562
A 4.5 Le associazioni.....	566
A 4.6 Gli enti di ricerca e i sindacati.....	568
A 4.7 Le mediatrici e i mediatori.....	569
A 4.8 L'adozione.....	573
A 4.9 L'etnopsicologia.....	574
A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.....	576
A 5.1 Il plurilinguismo: la lingua di scuola e le lingue di famiglia.....	576
A 5.2 I materiali plurilingui.....	588
A 5.3 La lettura.....	590
A 5.4 Le commistioni.....	592
A 5.5 L'orientamento scolastico.....	593
A 5.6 La collaborazione con le famiglie.....	594
A 5.7 Il coordinamento possibile e la formazione.....	595
A 6 Brogliaccio intervista studenti.....	600
A 7 Brogliaccio intervista genitori.....	602
A 8 Domande numerate interviste studenti e genitori.....	604
A 9 Questionario per insegnanti di lettere o di corsi lingua di famiglia.....	607
A10 Questionario su corsi-laboratori italiano L2.....	608
A11 Lettera ai presidi.....	609
A12 Dichiarazione di riservatezza.....	610
A13 Scala di valutazione smiley.....	611
A14 Certificato di ringraziamento studenti.....	612
A15 Panoramica delle interviste.....	613
A16 Il bilinguismo di due studenti: paradossi e provocazioni.....	617
A17 Il bilinguismo: vantaggi e svantaggi.....	619
A18 Consigli per insegnanti di studenti bilingui.....	620
A19 Banca dati: configurazione iniziale.....	621
A20 Banca dati: inserimento dati.....	622
A21 Banca dati: verifica dati inseriti.....	624
A22 Banca dati: consultazione dati inseriti.....	626
A23 Banca dati: esiti quantitativi.....	628
A24 Banca dati: tabelle e relazioni.....	629
A25 Bibliografia.....	634
A26 Selbstständigkeitserklärung.....	663

But if you think education is expensive - try ignorance.¹

Ann Landers (1975)

Die verschiedenen Sprachen, die einer haben müßte: eine für seine Mutter, die er später nie wieder spricht; eine, die er nur liest und nicht zu schreiben wagt; eine, in der er betet und von der er kein Wort versteht; eine, in der er rechnet und alles Geldliche gehört ihr; eine, in der er schreibt (aber keine Briefe); eine, in der er reist, in dieser kann er auch seine Briefe schreiben.²

Elias Canetti (1969: 17)

Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali.

Tullio De Mauro (2006: 1)

Ciascuno cresce solo se sognato

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

[...]

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.

Danilo Dolci (1974: 105)

Ai miei scarraffoni di casa e a quelli di scuola, perché possano crescere sognati per quel che sono e per quel che diventeranno, anche nelle loro aule, in cui investono tempo, emozioni e fatica.

RR

¹ Ma se pensi che l'istruzione sia costosa, prova l'ignoranza.

² Le diverse lingue, che si dovrebbero avere: una per la propria madre, da non parlare poi mai più; una in cui solo leggere e in cui non osare scrivere; una in cui pregare e di cui non capire una parola; una in cui fare di conto e a cui lasciare tutte le questioni di soldi; una in cui scrivere (ma non le lettere); una in cui viaggiare, in quella si possono anche scrivere lettere.

Introduzione e presentazione dell'elaborato

Le osservazioni e le esperienze degli ultimi decenni mi hanno spinto a svolgere questa ricerca. Lo sguardo si è allargato nel tempo: prima è stato quello della bambina che cresceva in un ambiente plurilingue;¹ in seguito quello della studentessa universitaria che ha scritto su Hilde Domin e il suo rapporto con la lingua madre durante un lungo esilio; successivamente quello dell'emigrata, che negli anni '90 in Germania insegnava nei corsi per i figli di italiani. Tornata a Torino, è diventato quello dell'insegnante nelle sempre più multietniche scuole superiori, impegnata a insegnare tedesco, a volte italiano L2, altre volte attiva nell'ambito dei "bisogni educativi speciali". L'impegno degli ultimi anni si è concretizzato nel realizzare protocolli scolastici linguisticamente "olistici"² dedicati all'emersione, valorizzazione e supporto del poliglottismo degli allievi.

Da più di dieci anni il mio punto di osservazione sul multilinguismo si è ulteriormente allargato, una volta diventa genitore alle prese con gioie e fatiche di un'educazione bilingue "fai da te". Nonostante gli sforzi profusi infatti, la ricerca di supporto scolastico istituzionale, in Italia come nel paese del marito, è risultata vana. Quando andavano alle elementari ci sarebbe piaciuto che imparassero a scrivere in maniera autonoma e comprensibile, per poter ad esempio mandare biglietti di auguri ai nonni; adesso che sono più grandi il tentativo è di rallentare l'incremento costante dello svantaggio fra le competenze in italiano, la loro lingua di scuola, e quelle nella loro altra lingua di famiglia, che un giorno potrebbe diventare lingua di studio e/o di lavoro.

Questa indagine è stato un viaggio per provare a capire che cosa c'è dietro a curricoli scolastici che ignorano in modo manifesto i bisogni di un nutrito gruppo di studenti, quelli bilingui, che oggi rappresentano verosimilmente³ almeno un decimo della popolazione scolastica in Italia.

Lo studio è cominciato da indagini statistiche che, a partire da metà del secolo scorso, testimoniano gli insuccessi scolastici dei figli degli italiani emigrati all'estero, e in questi ultimi decenni, descrivono quelli dei figli degli immigrati nelle scuole italiane: i loro voti più bassi a fine anno e in sede di esame, le bocciature e i ritardi, la dispersione, le scelte scolastiche al ribasso dopo le medie.

E' stato importante approfondire la "questione della lingua" per capire, fra le altre cose, perché molti degli allievi frequentanti le scuole differenziali tedesche avevano e hanno genitori non germanofoni e carenze in tedesco, e come mai i dati INVALSI per l'Italia dicono non solo che l'italiano degli studenti stranieri nati all'estero è decisamente peggiore di quello dei loro compagni italiani, ma che anche gli studenti G2, ossia quelli che sono nati e crescono in Italia, mostrano competenze minori.

Oltre a ricercare e a studiare ho desiderato incontrare e ascoltare chi tutti i giorni ha le mani in pasta: insegnanti di italiano e di lingue di famiglia, presidi, responsabili di doposcuola e attivisti dell'associazionismo, mediatrici culturali, psicologhe e logopediste.

Questo mi ha portato a confrontare i dati del MIUR riguardanti la scolarizzazione degli studenti stranieri con le risorse e le offerte delle scuole sul territorio torinese, passando poi a analizzare i contenuti didattici della formazione universitaria e dell'aggiornamento professionale per gli insegnanti impegnati in classi linguisticamente eterogenee.

Nel 2012 ho svolto 148 interviste semi-strutturate⁴ che hanno coinvolto 122 studenti fra la 5° elementare e la 3° media in una decina di scuole della città e, in 26 casi, anche i loro genitori. Esse hanno permesso di ricavare informazioni analizzabili e comparabili fra loro, così come di raccogliere testimonianze spontanee, da cui sono emerse risposte anche a questioni non attese. Inoltre 27 insegnanti di italiano/lettere e di lingua di famiglia hanno poi stimato, compilando complessivamente 141 questionari, le competenze linguistiche dei propri allievi.

Partendo dai dati raccolti ho realizzato una mappatura delle lingue degli studenti intervistati e dei loro genitori, dei loro usi linguistici famigliari, ricreativi e scolastici rilevando, oltre a alcuni aspetti del loro vissuto scolastico, come avesse avuto luogo l'acquisizione e l'apprendimento linguistico dentro e fuori scuola. A ciò si è accompagnata un'auto-valutazione delle competenze linguistiche degli studenti, ogni volta che è stato possibile, integrata anche da una etero-valutazione compiuta dai genitori e dagli insegnanti di italiano/lettere e di lingua di famiglia.

1 Sono cresciuta nel secolo scorso a Torino, a casa si parlava italiano, nella mia famiglia materna si usava il dialetto astigiano e in quella paterna quello lucerino; ogni volta che andavo al mercato orecchiavo i dialetti più diversi; in campagna durante i fine settimana e le lunghe vacanze estive ero immersa in una variante cuneese del piemontese.

2 Lo sforzo è di far emergere e di registrare le lingue di famiglia, e quando è possibile, anche di averne cura; contestualmente si vuole sostenere in modo mirato, quando opportuno, l'italiano dello studio, per rendere concretamente possibile una frequenza liceale di successo a chi è capace e motivato, e necessita solamente di rinforzo linguistico.

3 Non essendoci a oggi dati ministeriali al riguardo, si possono effettuare solo stime.

4 Gli ambiti toccati sono stati: cittadinanza/e; percorso migratorio dell'intervistato/o e della famiglia; lingue conosciute e usi linguistici in famiglia; bilinguismo oggi e domani; linguaggio interiore, dei media e delle interazioni sociali; genitori e scuola; lingue a scuola; lettura e scrittura; percorso scolastico; studio pomeridiano; scuola oggi e domani.

E' emerso un dato significativo, non a disposizione del MIUR:⁵ le classi torinesi oggetto di indagine non sono monolingui italofone, bensì multilingui. Il bilinguismo di molti degli studenti intervistati si scontra però con un *habitus* didattico monolingue: di regola né le lingue di famiglia né l'italiano ricevono un supporto mirato, in particolare viene trascurata la lingua scritta e quella delle discipline.

Per quel che riguarda le competenze linguistiche gli esiti dell'indagine coincidono con quelli di molta letteratura, secondo cui la conoscenza salda della propria lingua di famiglia non va a detrimento di buone conoscenze in italiano⁶ e di un profitto scolastico adeguato, ma può anzi rinforzarli, mentre viceversa l'assenza di un rinforzo nell'apprendimento dell'italiano e delle lingue di famiglia si accompagna spesso a biografie scolastiche tormentate.

Si è osservato infine come le riflessioni sviluppate fra gli anni '60 e '70 sugli studenti dialettofoni a scuola, a partire dalla *Lettera a una professoressa* scritta dagli scolari di don Milani nel 1967 (Scuola di Barbiana 1990) e dal documento GISCEL (1975) "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica",⁷ siano oggi attuali e valide anche per molti dei "nuovi" studenti bilingui. Questi frequentano una scuola che, da un punto di vista linguistico, di regola li ignora o trascura, non li sostiene e non li valorizza, e volte li discrimina. Si trovano spesso soli con le loro potenzialità e le loro difficoltà, confrontati con pregiudizi non necessariamente espressi, che si esplicitano però nelle pratiche didattiche. Sono di fatto i paria degli studenti con "bisogni educativi speciali", poiché oggi, come cinquanta anni fa, non esistono per loro strumenti normativi incisivi, e diritti chiari ed esigibili. Oggi come allora sono studenti speciali, e contemporaneamente uguali agli altri che, quando riescono a coltivare il dono del loro poliglottismo,⁸ sbocciano riconosciuti nella loro interezza, in grado di vivere la scuola fino in fondo, "sognati" come futuri adulti competenti, orgogliosi di 'essere *nativi bilingui*.

L'indice informa del contenuto dei diversi capitoli: i primi quattro sono compilativi e presentano lo stato dell'arte in ambiti diversi,⁹ quelli dal cinque all'otto sono dedicati alla ricerca sul campo e si concentrano sui dati "numerabili", lasciando spazio anche alle narrazioni di qualcuno degli intervistati; il nono raccoglie proposte mirate alla crescita di competenze e di successo scolastico insieme alla realizzazione di risparmi di bilancio. Il dieci illustra brevemente alcune prospettive di ricerca, e l'undici raccoglie alcune conclusioni. Per chi sia riuscito ad arrivare indenne alla fine di questo volume, ci sono poi le appendici con documenti, testimonianze e approfondimenti.

Grazie fin d'ora a chi segnalerà imprecisioni ed errori, e invierà commenti e proposte.

buona lettura!

5 A oggi manca, banalmente, un'anagrafe linguistica del MIUR; a partire dal 2015 l'INVALSI ha iniziato a registrare, anche se in maniera parziale, le lingue di famiglia, non ha però ancora pubblicato dati al riguardo.

6 Questo non può valere ovviamente per chi è arrivato da poco in Italia.

7 V. 2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?

8 Ciò accade ad esempio nelle numerose scuole internazionali e bilingui presenti sul territorio nazionale, di regola private e con rette di frequenza cospicue, che riescono ad avere cura delle lingue dei loro studenti e del loro italiano, così come delle loro culture di origine, quindi di loro per come sono.

9 Il primo si occupa dei rapporti fra migrazioni e lingue e della situazione passata e attuale in Italia, il secondo illustra il concetto di bilinguismo da punti di vista differenti, il terzo si dedica ad analizzare alcuni aspetti della situazione nazionale e internazionale degli allievi bilingui a scuola, il quarto si concentra sulla realtà torinese. NB Questa tesi di ricerca è stata consegnata nel febbraio 2017 e discussa nel novembre dello stesso anno; i dati statistici e la ricerca bibliografica sono aggiornati sostanzialmente alla data di consegna.

Scelte terminologiche, acronimi, abbreviazioni, definizioni ufficiali e ufficiose

Quando si scrive per scopi non privati, bisogna prendere decisioni non solo su cosa scrivere, ma anche su come farlo. L'italiano ad esempio viene utilizzato in maniera androcentrica, con il genere maschile visto tradizionalmente come non marcato ed inclusivo.¹ Con Elena Cattaneo (Gruppo Pari Opportunità 2015: 87) pensiamo "che la lingua sia importante, è qualcosa di dinamico che va curato e perseguito senza ideologismo, senza esasperazione. In fondo il linguaggio corretto in una società attenta dovrebbe essere automatico e, quindi, dovrebbe includere tutte le componenti etico-sociali". Poiché la nostra ricerca ha coinvolto bambine e bambini, ragazze e ragazzi, mamme e papà, e insegnanti dei due sessi, la scelta di usare sempre e solo la forma maschile sarebbe risultata riduttiva e obnubilante della metà femminile,² si è andati quindi alla ricerca di soluzioni pragmatiche, che permettessero una lettura fluida ma che non facessero "scompare" bambine, ragazze e, in generale, le donne dal testo. Ciò è avvenuto in maniera asistemica, alternante e non necessariamente coerente e conseguente, prevalentemente attingendo a questi tre usi: la barra obliqua (bambina/o, ragazze/i, ecc.); le forme doppie (bambine e bambini, madri e padri) e quelle alternate (le bambine e i ragazzi). Per quel che riguarda questo ultimo uso, presente a partire dal titolo di questo lavoro, si è consapevoli del fatto che si tratti oggi di una piccola forzatura, e che chi legge in maniera assolutamente decontestualizzata potrebbe correre il rischio di pensare che i termini femminili si riferiscano esclusivamente al genere femminile. Si desidera quindi qui precisare che, qualora non venga esplicitato diversamente, sia l'uso femminile che quello maschile vanno intesi in senso generico e includente l'altro genere. Il risultato finale non ci soddisfa fino in fondo, non si tratta di scelte definitive, siamo però soddisfatte di aver fornito un piccolissimo contributo nello sperimentare un uso meno sessista della lingua italiana perché (*op. cit.*: 123):

Solo continuando a discutere e far circolare i nuovi termini, attraverso grammatiche, dizionari, saggi di divulgazione linguistica e i mezzi di informazione, si potrà giungere a un cambiamento nei comportamenti linguistici realmente condiviso dalle cittadine e dai cittadini.

Si desidera inoltre informare che scrivendo di scuola³ si è preferito usare le denominazioni generalmente utilizzate, al posto di quelle ufficiali:⁴ quindi scuole "medie" invece che "secondarie di primo grado", oppure "maturità" al posto di "Esame di Stato conclusivo del corso di studio di istruzione secondaria superiore", e così via.

Gli allievi che il MIUR chiama allievi stranieri o di cittadinanza non italiana, in questo lavoro sono stati chiamati anche in molti altri modi: spesso allievi bilingui, altrimenti alloglotti, con retroterra migratorio, G2 (G1, G1,5, ecc.), NAI/neo-arrivati, RAI/di recente arrivo, figli di immigrati/migranti, "nuovi italiani",⁵ ecc.

Chi scrive immagina che chi potenzialmente legge questa ricerca si trovi sia all'interno della cerchia accademica, sia fra chi non frequenta quotidianamente le aule universitarie, per questo motivo si è cercato di scrivere in maniera scientificamente precisa, e contemporaneamente sufficientemente chiara, per poter essere letti e compresi da un pubblico più ampio.⁶ Non potendo sapere a priori quali lingue diverse dall'italiano siano conosciute,⁷ si è cercato di usare in modo più ampio possibile l'italiano (inclusi alcuni neologismi disciplinari), accompagnando e a volte sostituendo, termini e brani in lingue straniere con una traduzione.

Per citare libri e articoli che si ritrovano in bibliografia, nel caso di lavori di un/a solo/a un/a autore/trice, le prime volte che lo si è citato si è fatto precedere il cognome dal nome di battesimo, così che emergesse il genere di chi scriveva, e risultasse inoltre comprensibile l'uso di riferimenti al femminile o al maschile; poiché si tratta di una prassi non molto diffusa, l'augurio è che ciò non crei difficoltà di lettura, e che si possa condividere, almeno in parte, il senso di questa scelta.⁸

1 Per queste e le successive riflessioni sull'italiano si fa riferimento in particolare allo "storico" testo di Alma (Sabatini 1987) integrato dalle recenti riflessioni di Cecilia Robustelli (2014) e del (Gruppo Pari Opportunità 2015).

2 In realtà la stragrande maggioranza dei genitori intervistati erano mamme, e la quasi totalità degli insegnanti intervistati erano donne.

3 Le nuove denominazioni ufficiali sono entrate in vigore con la "riforma Moratti", varata con la L 53/2003.

4 V. la Scelte terminologiche, acronimi, abbreviazioni, definizioni ufficiali e ufficiose.

5 Ci conforta sapere che le nostre scelte in questo ambito, di regola non originali, bensì calchi linguistici dall'inglese, tedesco e francese, coincidano in gran parte con quelle attuate nel vademecum "Diversi da chi?" di Osservatorio Nazionale Stranieri (2015).

6 V. al riguardo i consigli di Wolfgang Goede (2015).

7 Per ragioni geografiche e linguistiche in Piemonte era usuale fino a qualche decennio fa che in molte scuole si studiasse come sola lingua straniera il francese, vi sono quindi non poche persone colte di mezza età, che hanno un francese più che fluente e che sono invece in difficoltà nel comunicare e leggere in inglese.

8 In generale nella redazione di questo lavoro si sono seguite le indicazioni consigliate da Umberto Eco (2008).

Di alcune leggi e documenti si è dato un link di riferimento, si consiglia altrimenti l'utilizzo di motori di ricerca (l'esperienza di chi scrive è che le URL godano spesso di vita breve, e che sia quindi più efficace e veloce trovare documenti in linea inserendone gli estremi in un motore di ricerca, piuttosto che faticosamente, e non di rado infruttuosamente, copiarne l'indirizzo). Nel caso di citazioni di una certa lunghezza, nelle note a piè di pagina si è sostituito lo spazio di "a capo" con il segno "/".

Tabella 1: acronimi, abbreviazioni e formulazioni ufficiali

A	appendice
a.s.	anno scolastico
ANCI	Associazione Nazionale dei Comuni Italiani
ASAI	ASsociazione di Animazione Interculturale
AT	Ambito Territoriale (ex Provveditorato, ex Centro Servizi Amministrativi, ex Ufficio Scolastico Provinciale)
ATA	personale Amministrativo, Tecnico e Ausiliario (= il personale non docente che lavora nelle scuole)
BDP	Biblioteca di Documentazione Pedagogica
BES	Bisogno Educativo Speciale
CCNI	Contratto Collettivo Integrativo Nazionale
CCNL	Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro
CISL Scuola	Confederazione Italiana Sindacato Lavoratori (uno dei sindacati italiani della scuola)
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> (apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare)
CM	Circolare Ministeriale
CNEL	Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro
CNI	(di) Cittadinanza Non Italiana
CNPI	Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione
CPIA	Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (ex CTP)
CSPI	Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (ex CNPI)
CTI	Centro Territoriale per l'Inclusione (ex UTS)
CTP	ex Centro Territoriale Permanente (ora CPIA)
direttore-trice (elementari), preside (medie e superiori)	dirigente scolastico
DL	Decreto Legislativo
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
DSA	Disturbo Specifico di Apprendimento (dislessia, discalculia, disortografia, disgrafia, ...)
esame di maturità	Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione
esame di terza media	Esame conclusivo del primo ciclo di istruzione
ESL	<i>Early School Leaver</i> , giovane fra i 18 e i 24 anni che ha come ultimo titolo di studio quello "iscid 3C short" (in Italia assolvimento dell'obbligo scolastico)
FEI	Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di paesi terzi
FIERI	Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione
FLC Cgil	Federazione dei Lavoratori della Conoscenza (uno dei sindacati italiani dei lavoratori della scuola)
G1	persona CNI arrivata in Italia dopo i 18 anni
G1,25	ragazza/o CNI arrivato in Italia fra i 13 e i 17 anni

G1,5	bambina/ragazzo CNI arrivato in Italia fra i 6 e i 12 anni
G1,75	bambina/o CNI arrivato in Italia prima dei 6 anni
G2	bambina/ragazzo CNI nato in Italia
G binazionale	bambina/ragazzo con un genitore italofono / adottato con due genitori italofofi
Indire	Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa
INVALSI	Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione
ISEE	Indicatore della Situazione Economica Equivalente
Istat	Istituto Nazionale di Statistica
L	Legge
LF	Lingua di famiglia
LIS	Lingua Italiana Segni
LN	Lingua nativa/naturale (v. p. 303)
L.R.	Legge Regionale
MAE	Ministero degli Affari Esteri
MIUR	Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (ex MPI)
MSNA	Minori Stranieri Non Accompagnati
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione
NAI	nuovo arrivato in Italia
neet	<i>Not in Employment, Education or Training</i> , ovvero giovani fra i 18 e i 29 anni non impegnati né nello studio, né nel lavoro e né nella formazione
NPI	Neuropsichiatri/a Infantile
Nota prot.	Nota protocollare
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD)
ONLUS	Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale
ONU	Organizzazione delle Nazioni Unite
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (in inglese OECD)
OSCE	Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PO	Paese di origine
QCER	Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (in inglese CEFR)
RAI	di Recente Arrivo in Italia
RAV	Rapporto di AutoValutazione
retrocessione	inserimento di un allievo neo-arrivato in Italia in una classe inferiore alla sua età anagrafica e/o non corrispondente alla sua scolarizzazione precedente
scuola elementare	scuola primaria
scuola materna	scuola dell'infanzia
scuola media	scuola secondaria di primo grado
scuola superiore	scuola secondaria di secondo grado
TCN	<i>third country national</i> , ovvero cittadino di un paese terzo (in Italia indica chi non ha né la cittadinanza italiana, né quella di un altro paese UE)
UNAR	Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali
USP	Ufficio Scolastico Provinciale (ex Provveditorato, ex CSA)
USR	Ufficio Scolastico Regionale
UTS	Ufficio Territoriale Scolastico

1 Migrazioni e lingue ieri e oggi

1.1 Le migrazioni e i rapporti fra lingue ed etnie

Come ci ricorda Tullio De Mauro (2011: VII-VIII) tutti noi siamo forestieri per qualcuno, tutti noi abbiamo del DNA straniero, e tutti noi siamo quindi un po' meticci.¹ Ogni cultura ha rapporti ambivalenti nei confronti degli stranieri e lo esprime anche attraverso la propria lingua: per i latini chi veniva da fuori era, etimologicamente parlando, sia *hospes* (ospite) che *hostis* (nemico), i greci parlavano degli *xénos* (gli esterni), e *xénia* erano i regali ad essi destinati, in italiano la parola ospite raccoglie il doppio significato di chi ospita e di chi viene ospitato. De Mauro riflette (*op. cit.*: VIII):

Se le migrazioni non segnassero la storia del genere umano saremmo ancora arrampicati sugli alberi di una savana nel centro dell'Africa, incerti se scendere e camminare dritti sul suolo. Alcuni milioni di anni fa scegliemmo - scelsero per noi - di scendere. E da allora le generazioni successive di ominidi, ormai bipedi deambulanti, a ondate successive lasciarono il cuore dell'Africa per diffondersi nei continenti. [...] E sempre gli [*homines sapientes*] conservarono l'ambivalenza: formavano gruppi diversi per sopperire solidamente alle necessità del vivere e ciascun gruppo, nato da altri, tornava ad aprirsi e fondersi con altri ancora; costruivano lingue diverse per parlare tra loro nel gruppo, ma ogni lingua era ed è la chiave per entrare in ogni altra e capirla, e dalle altre lingue trae ricchezza di espressioni e di nuovi significati.

Questa storia naturale del migrare sta scritta nella struttura più profonda della nostra specie e nella lunga storia di cui siamo figlie e figli. Non dovremmo mai dimenticarlo.

La coesistenza di più lingue ha una tradizione millenaria.² Nello smisurato Impero di Alessandro Magno tutte le diverse lingue e culture locali avevano il loro spazio, similmente veniva gestito a livello locale il modo di sposarsi o di gestire l'eredità. Durante l'Impero Romano il latino era sì la lingua dell'amministrazione, ma ogni popolo aveva un'ampia autonomia linguistica e religiosa (esisteva anche il Tempio dedicato all'adorazione di tutte le divinità). Anche durante l'Impero Asburgico, fortemente multietnico, ogni provincia veniva governata secondo le sue particolari consuetudini, in ognuna di esse si continuava ad usare la propria lingua e a professare la propria religione.

Riguardo all'istruzione,³ la civiltà romana individuava per l'educazione dei giovani più dotati e privilegiati precettori "madrelingua" greci. In molte zone d'Europa durante il Medioevo e fino al Rinascimento la lingua dell'istruzione e dell'educazione religiosa era il latino; durante l'Illuminismo l'istruzione dei nobili aveva luogo in francese e nelle lingue classiche. Ancora oggi in molti paesi d'Europa non pochi genitori – se dotati di un certo reddito – preferiscono far istruire i propri figli in scuole internazionali, in inglese, con un insegnamento a volte residuale della lingua del paese.

La stessa Italia post-unitaria può essere vista come un paese di fatto multietnico, in cui ogni regione e zona per decenni ha continuato ad usare il proprio dialetto/lingua, spesso non più intellegibile a distanza di poche centinaia di chilometri. Come ricorda De Mauro (1991) per quasi un secolo l'uso dell'italiano è stato limitato all'amministrazione e alla scuola, la cui frequenza è diventata realmente di massa solo con l'avvento della Repubblica. Negli anni '80 e anche '90 del secolo scorso non era infrequente trovare adulti e anziani che, pur avendo una conoscenza ricettiva dell'italiano, non erano in grado di parlarlo.⁴

1.2 La situazione linguistica in Italia ieri e oggi

L'Italia⁵ ha vissuto fin dall'antichità il fenomeno del bilinguismo, a partire dal momento in cui popolazioni parlanti lingue indoeuropee si innestano sulle popolazioni preesistenti, parlanti lingue mediterraneo-tirreniche: queste ultime adottano le nuove lingue, senza che vada perso il superstrato delle proprie, conservato ancora oggi in toponimi e termini legati a flora e fauna locale, così come a strumenti di lavoro. Il latino stesso nasce proprio sulla costa tirrenica del Centro Italia dalla fusione di lingue mediterranee e idiomi locali di origine indoeuropea, come ad es. l'osco-umbro e non, come ad es. l'etrusco ed il retico, che lo influenzano radicalmente nei secoli; di fatto i confini dialettali moderni si sovrappongono spesso con quelli dei diversi popoli che abitavano l'Italia prima della conquista romana.

1 Per una visione d'insieme di tipo socio-demografico v. A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.

2 V. Paolo Balboni (2006: 120).

3 V. Arturo Tosi (1995: 222-223).

4 La scrivente a cavallo degli anni '80, parallelamente alla frequenza dell'Università, svolgeva una serie di lavoretti per studenti. Fra questi ve ne era una non sempre facile, ovvero la realizzazione di interviste telefoniche sul territorio nazionale per indagini di vario tipo: a volte si trattava di intervistare persone che la capivano senza grossi problemi, ma che lei trovava arduo decifrare, visto che parlavano esclusivamente in dialetto, e non sempre il loro ingegnarsi a italianizzarlo risultava sufficiente per essere comprensibili.

5 Cfr. Tosi (1995: 9-13) e Lepschy e Lepschy (1993: 16-35).

Una nuova fase di bilinguismo, o meglio di diglossia, si presenta poi tra il latino popolare parlato, le cui tracce si trovano in testimonianze scritte non letterarie come graffiti e iscrizioni non ufficiali, e quello scritto e colto. Quest'ultimo aveva la funzione di lingua franca internazionale, sia nello scritto che nel parlato (nella liturgia, nelle università e in generale nelle occasioni formali fra i ceti colti). A partire dal III secolo d. C. il Cristianesimo introduce nel latino nuove esigenze pratiche e nuovi lemmi, che portano all'incontro di lingua parlata e lingua scritta: autori come Ambrogio, Girolamo e Agostino adottano nei loro scritti la lingua del popolo e di uso quotidiano, introducendo con maggiore forza che in passato altri elementi dialettali. Successivamente alla caduta dell'Impero Romano di Occidente e con la formazione dei regni romano-barbarici si avvia la progressiva sclerotizzazione del latino scritto (lingua amministrativa e scolastica), mentre il latino parlato si fonde sempre più con i dialetti dei popoli latinizzati, dando vita alle lingue neolatine.

Durante il Medioevo, con l'intensificarsi dei commerci e degli attriti religiosi, i contatti fra latino e lingue locali aiutano l'affermazione delle lingue volgari, contribuendo in modo determinante alla crescita del senso di comunità e di identità locale tipico dell'Europa romanica. Nel feudalesimo la lingua scritta è il latino se si tratta di testi liturgici e studi accademici, mentre è quella volgare se si tratta di commercio.

Le parlate che si sviluppano in Italia durante il Medioevo vengono definite *volgari italiani* e non ancora *lingua italiana* poiché, nonostante le evidenti differenze tra le diverse parlate, manca un modello volgare di riferimento comune. Il primo documento in un volgare italiano è il "Placito cassinese" (dell'Abbazia di Montecassino del 960), una testimonianza giurata rispetto a una lite sui confini di proprietà, esso viene considerato *volgare* e non più latino: sono scomparsi i casi, e sono presenti invece morfemi grammaticali vicini all'italiano. Altre testimonianze scritte si hanno nel Duecento con testi religiosi umbri, col "Cantico delle Creature" di Francesco d'Assisi e con la poesia siciliana (essa rappresenta uno dei primi casi di diffusione sovra-regionale della lingua, alcuni suoi tratti linguistici come le forme come *core* e *loco*, o i condizionali in *-ia* vengono adottati anche dagli scrittori toscani delle generazioni successive e si sono mantenuti per secoli nella lingua poetica italiana. Dante Alighieri con il suo trattato *De vulgari eloquentia* del 1305 (scritto in latino, per poter venir compreso dai dotti) definisce le caratteristiche del volgare rispetto al latino, individua diverse lingue parlate in Italia all'inizio del Trecento, senza trovarne però nessuna sufficientemente colta e diffusa per poter venir utilizzata in una produzione letteraria che superi le frammentazioni geografiche. Contemporaneamente passa in rassegna la produzione letteraria in volgare a lui nota, fissandone alcune scuole e generi, e crea una sorta di "canone", mostrando di apprezzare in particolare i poeti Provenzali, i Siciliani e gli Stilnovisti. Quando scrive poi la sua *Commedia* in vernacolo fiorentino, altri scrittori seguono il suo esempio, attribuendo a quella varietà cittadina un modello di prestigio da imitare: essa sarà la base di quella che diventerà la lingua nazionale, mentre le altre lingue rimarranno tendenzialmente parlate locali.

Nel Cinquecento la letteratura italiana viene scritta sia in latino, che nella lingua letteraria nazionale basata sul fiorentino, così come nei diversi dialetti.

Nell'Ottocento Manzoni ribalta la questione della lingua decidendo di usare come lingua letteraria quella più conveniente alle condizioni del paese e quindi, invece di imporre tramite la letteratura alta una lingua nazionale, si impegna a scrivere e a riscrivere, i *Promessi sposi* in fiorentino.

Nel 1861, al momento dell'unificazione, fuori da Toscana e Lazio solo le persone scolarizzate conoscono l'italiano, secondo le stime di Tullio De Mauro (1991), si tratta di circa il 2,5% della popolazione; nel primo Parlamento del Regno d'Italia di Torino i discorsi vengono scritti e letti in italiano, le conversazioni hanno luogo altrimenti in piemontese, o in francese.

Il ventennio fascista è caratterizzato da un massiccio nazionalismo anche linguistico, e condiziona negativamente l'atteggiamento degli italiani verso le lingue diverse dall'italiano,⁶ e più in generale verso il bilinguismo. Vengono boicottate le parole straniere e italianizzati i nomi propri e la toponomastica. Bisogna arrivare ai romanzi e ai film neorealisti del primo dopoguerra per incontrare personaggi che parlano come la gente del popolo, fenomeno che i puristi vedono come un'aggressione alla lingua italiana.

Pier Paolo Pasolini a partire dagli anni '60 non ritiene più opportuno usare il miscuglio dialettale delle sue prime opere notando come nel triangolo industriale (Torino, Genova, Milano) vi sia, per la prima volta, una vera lingua nazionale: il mimetismo linguistico porta i figli degli immigrati dal Sud e dal Veneto a non volersi differenziare dai compagni, essi abbandonano il dialetto dei propri genitori a favore dell'italiano, che arriva a essere una vera lingua nazionale, effettivamente diffusa in seguito alla

6 Dialetti inclusi, visti come vergogna nazionale e causa di un apprendimento incompleto e inadeguato dell'italiano; con la riforma scolastica di Giovanni Gentile del 1923 ci sarà invece un riconoscimento dell'importanza dei dialetti come strumenti di espressione spontanea e base del sistema educativo.

scolarizzazione di massa e alla burocrazia centrale, alla migrazione interna (anche quella temporanea legata al servizio militare) e all'urbanizzazione, alla diffusione di cinema, radio e poi TV.

Nel 1965 dopo il Concilio Vaticano II l'italiano diventa infine anche la lingua della religione cattolica, poiché per favorire la partecipazione dei fedeli alla liturgia le lingue nazionali vengono riconosciute come adatte per la celebrazione della Messa e degli altri Sacramenti.

Qual è la situazione linguistica in Italia oggi? Da un punto di vista amministrativo la *Costituzione della Repubblica Italiana* del 1948 non prevede esplicitamente l'italiano come lingua nazionale, il successivo *Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige* (1972), con valore di legge costituzionale, all'art. 99 dichiara però che "quella italiana [...] è la lingua ufficiale dello Stato", ciò viene ulteriormente ribadito dalla L 482/1999 che all'art. 1 recita: "La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano." Dieter Kattenbusch (1997) contestualmente osserva che la tutela delle lingue minoritarie viene esplicitata fin da subito nei principi fondamentali della *Costituzione Repubblica Italiana* (1948), dove l'art. 3 recita: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"; l'art. 6 specifica:⁷ "La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche", senza però individuarle ulteriormente. Questa tutela legislativa viene in un primo momento indirizzata verso il tedesco in Alto Adige ed il francese in Valle d'Aosta, ancorandola nei rispettivi Statuti di Autonomia.⁸

Nulla di simile dal punto di vista della politica linguistica è avvenuto per le altre minoranze linguistiche storiche presenti sul territorio nazionale, fra esse quelle dei parlanti l'albanese (nel Meridione, in particolare in Calabria), il catalano in Sardegna, il croato in Molise, il francese in Piemonte⁹ e in Valle d'Aosta¹⁰, il franco-provenzale (in Valle d'Aosta soprattutto come patois, in alcuni comuni alpini delle valli piemontesi e infine in provincia di Foggia), il friulano (in Friuli-Venezia Giulia e in alcuni comuni del Veneto, in alcune zone in "concorrenza" con il ladino ed il veneto), il tedesco anche nelle sue varianti regionali bavaro-carinziano, sudtirolese, cimbri, mocheno e walser (in Alto Adige, in Valle d'Aosta a Gressoney, in alcuni comuni piemontesi, veneti, trentini e friuliani), il greco (nella provincia di Reggio Calabria e in Puglia in quella di Lecce), il ladino, anche nella variante del comeliano (in diverse valli del Trentino Alto Adige e in Veneto, in provincia di Belluno), il provenzale o occitano (in alcune valli piemontesi e in Calabria, nell'isola linguistica di Guardia Piemontese), il sardo (in quasi tutta la Sardegna, a nord con l'influenza del corso) e lo sloveno (utilizzato nelle provincie di Trieste, Gorizia e Udine). Fra le minoranze linguistiche storiche bisogna annoverare anche il romaní: negli ultimi decenni alla variante di lingua parlata dai rom stanziali italiani si sono aggiunte anche le varianti portate da rom e sinti provenienti dall'Europa Orientale. Suzanne Romaine (1995: 44) reputa che in Italia si siano conservate per secoli enclavi linguistiche come conseguenza del localismo e regionali-

7 Secondo Bojan Brezigar (2007) questo ultimo articolo ha le sue radici in primo luogo in opportunità storico-politiche, poiché in seguito alla Seconda Guerra Mondiale vi erano tre territori di confine (la Valle d'Aosta con il francese, l'Alto Adige con il tedesco, il Friuli-Venezia Giulia con lo sloveno) che "rischiavano" di venire annessi ai paesi confinanti. Quindi regolamentare l'uso amministrativo delle diverse lingue presenti e il loro ruolo nell'istruzione nazionale (oltre a dotare queste regioni o Province di uno "statuto speciale") ha, con il senno di poi, sicuramente contribuito al fatto che queste zone facciano ancora oggi parte del territorio italiano. Egli valuta (*op. cit.*: 145) che al termine della seconda guerra mondiale questioni linguistiche e politiche fossero strettamente intrecciate. Nel 1946, a margine del trattato di Parigi, venne firmato l'accordo De Gasperi-Gruber che prevedeva molti diritti per la popolazione di lingua tedesca nella provincia di Bolzano, tra questi l'istituzione di scuole con il tedesco come lingua d'insegnamento. Nel 1947 veniva firmato il Trattato di Parigi che fissava alcune norme sulla minoranza slovena nella provincia di Gorizia. Nel 1954 il Memorandum di Londra, con cui gli alleati assegnavano Trieste all'amministrazione italiana, conteneva uno statuto speciale sui diritti della minoranza slovena nella provincia di Trieste; tale statuto prevedeva anche la presenza di scuole con lingua d'insegnamento slovena. A parere dello studioso lo scopo di questi documenti non era tanto di garantire le minoranze, quanto di stabilizzare aree di confine già nel passato instabili.

8 Lo *Statuto per il Trentino-Alto Adige* (1972) all'art. 99 prevede: "Nella regione la lingua tedesca è parificata a quella italiana". Lo *Statuto per la Valle d'Aosta* (1948) all'art. 38 indica: "Nella Valle d'Aosta la lingua francese è parificata a quella italiana". NB La Valle d'Aosta, nel 1536, fu la prima amministrazione al mondo ad adottare la lingua francese come idioma ufficiale, tre anni prima della Francia stessa.

9 Il sito sulle Minoranze Linguistiche della Regione Piemonte (v. <http://www.regione.piemonte.it/cultura/cms/minoranze-linguistiche/francese.html>) riporta che la comunità storicamente francofona è presente in Piemonte in 19 Comuni della Provincia di Torino (Val Pellice, Val Chisone, Valle Germanasca e Val Susa). Nelle valli valdesi il francese era presente accanto all'occitano e all'italiano sin dal Cinquecento, quando i Valdesi aderirono alla Riforma protestante franco-elvetica e parteciparono al finanziamento della traduzione della Bibbia in francese. Gli stretti rapporti intrattenuti con le comunità protestanti di Ginevra, della Provenza, del Delfinato e dell'Alta Val Chisone, fecero sì che il Francese diventasse la lingua ufficiale della Chiesa valdese, rimanendo tale fino a fine Ottocento. Venne poi sostituito successivamente dall'italiano, pur continuando ad essere diffuso fino ad oggi come lingua della quotidianità in numerose famiglie valdesi della Val Pellice. Quasi tutti i cori e le corali delle valli valdesi hanno parte del loro repertorio in francese. Sono 28 i Comuni della Provincia di Torino che, in base alla Legge 15 dicembre 1999 n. 482, hanno dichiarato la propria appartenenza territoriale alla minoranza linguistica francese.

10 In Valle d'Aosta il francese è l'altra lingua ufficiale insieme all'italiano, il franco-provenzale nella variante valdostana è la lingua quotidiana di comunicazione, riconosciuta come lingua di minoranza, il walser è una lingua protetta.

smo anche culturale italiano; Domenico Morelli (2007: 6-7) nota che le comunità di lingua minoritaria presenti in Italia tradizionalmente vivono:

- a. nelle regioni di confine, dove partecipano una comune cultura e lingua con le popolazioni dall'altra parte del confine (valdostani, germanofoni, ladini, sloveni). Le aree del loro tradizionale insediamento godono di differenti livelli di autonomia amministrativa e queste minoranze fruiscono di differenti forme di tutela;
- b. altre comunità storiche sono disperse per tutto il territorio (arbëresh/albanesi, greci, franco-provenzali, catalani, croati, occitani). La loro tutela appare difficile a causa della esiguità numerica, della dispersione sul territorio (e del numero limitato);
- c. in Sardegna, autonomia e diversità, che discendono dall'insularità e dalla condizione storica di isolamento, sono state alla base del riconoscimento del sardo come lingua da tutelare; in Friuli-Venezia Giulia, la particolare autonomia rispetto ad altri sistemi italo-romanzi ha favorito l'identificazione del friulano fra le lingue minoritarie.

Egli osserva inoltre (*op. cit.*: 13-14) che questa tutela ha rafforzato le poche minoranze protette, per le quali esiste una disciplina di rango costituzionale (v. gli Statuti della Valle d'Aosta e del Trentino-Alto Adige) o quanto meno di rilievo internazionale (v. la normativa riguardante gli sloveni di Trieste), ponendo su un piano distinto e subordinato la disciplina di tutela delle altre minoranze presenti in Italia, per le quali si poteva invocare "solo" l'art. 6 della Costituzione. Ciò detto da una attenta lettura di tutte queste leggi si nota che, mentre alcune mirano a favorire il mantenimento, l'utilizzazione e la conoscenza delle lingue minoritarie, quelle più recenti sembrano collocare queste finalità entro un obiettivo più ampio di tutela di particolarità socio-culturali che caratterizzano le varie comunità presenti nella Regione.

Diverse regioni italiane hanno prodotto nel corso degli anni ulteriori leggi regionali a riconoscimento e tutela dei vari idiomi, che qui sotto schematizziamo:

Tabella 2: normativa regionale per le lingue delle minoranze storiche

Regione Piemonte ¹¹	L.R. 26/1990, L.R. 37/1997, legge statutaria del 7 marzo 2005	piemontese, occitano, franco-provenzale e walser
Regione Friuli-Venezia Giulia ¹²	L.R. 15/1996, L.R. 38/2001, L.R. 20/2009 e L.R. 5/2010	friulano, sloveno, tedesco e veneto
Regione Sardegna ¹³	L.R. 26/1997	sardo, catalano algherese, tabarchino, sassarese e gallurese
Regione Basilicata ¹⁴	L.R. 40/1998	arbëresh (albanese)
Regione Calabria ¹⁵	L.R. 15/2003	albanese, greco e occitano
Regione Veneto ¹⁶	L.R. 8/2007	veneto, tedesco, ladino
Regione Campania	L.R. 159/2008	napoletano

11 V. il sito regionale dedicato alle "Minoranze linguistiche storiche" <http://www.regione.piemonte.it/cultura/cms/minoranze-linguistiche.html>.

12 Secondo Morelli (2007: 12) le "Norme per la tutela e la promozione della lingua e cultura friulana e istituzione del servizio per le lingue regionali" rappresentano, in base all'art. 3: "un contributo importante alla costruzione di un'Europa fondata sui principi della democrazia e del rispetto per le diversità culturali".

13 Morelli (2007: 13) vede in questa legge regionale una fra quelle più moderne, nell'art. 1 vengono enunciate le sue finalità: la Regione assume l'identità culturale del popolo sardo come bene primario da valorizzare e promuovere ed individua nella sua evoluzione e nella sua crescita il presupposto fondamentale di ogni intervento volto ad attivare il progresso personale e sociale, i processi di sviluppo economico e di integrazione interna, l'edificazione di un'Europa fondata sulla diversità nelle culture regionali.

14 Morelli (2007: 13) nota come la Basilicata con la legge recante "Norme per la promozione e tutela delle comunità Arbëresh", assicura con concretezza ed immediata operatività la tutela delle comunità, individuando i Comuni nei quali esse sono presenti. Questa legge poi, promuove anche iniziative e prevede incentivi necessari alla permanenza delle popolazioni nei luoghi di origine.

15 Morelli (2007: 13) osserva come la Calabria abbia approvato una legge molto dettagliata, che riguarda non solo la tutela della lingua, ma anche il contesto in cui la lingua è parlata.

16 La legge regionale del Veneto ha previsto che la Regione conceda annualmente contributi a determinati organismi rappresentativi dei ladini dolomitici del Veneto, delle associazioni culturali cimbre e della comunità germanofona di Sappada, per la realizzazione di iniziative riguardanti la tutela e la valorizzazione di testimonianze storiche, lo sviluppo della ricerca storica e linguistica e l'istituzione di corsi di cultura locale.

Regione Sicilia ¹⁷	L.R. 9/2011	siciliano
Regione Puglia	L.R. 5/2012	greco salentino, arbëresh (albanese) e franco-provenzale

Passi in avanti dal punto di vista della legislazione nazionale sono stati compiuti nel 1997, quando l'Italia ha firmato e ratificato la *Convenzione quadro per le minoranze nazionali* (Comitato Ministri Consiglio d'Europa 1994),¹⁸ e il 27 giugno 2000, firmando senza ratificarla la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* (Consiglio d'Europa 1992).¹⁹ Nel 1999 la tutela delle minoranze è stata regolamentata dalla legge-quadro "Norme in tutela delle minoranze linguistiche storiche" (L 428/1999), seguita dal relativo regolamento di attuazione, che ha avuto l'obiettivo di renderne omogenea la tutela. Essa ha allargato la copertura legislativa a complessive dodici lingue di minoranza, elencate nell'art. 2.²⁰ Questa legge all'art. 4 prevede che nelle scuole materne, elementari e medie "accanto all'uso della lingua italiana, [vi sia] anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative [... ovvero] come strumento di insegnamento [...]". Al momento della preiscrizione i genitori comunicano alla istituzione scolastica interessata se intendono avvalersi per i propri figli dell'insegnamento della lingua della minoranza".

Nella quotidianità non tutte le lingue riconosciute a livello nazionale godono della stessa considerazione: ad esempio, l'Agenzia delle Entrate²¹ mette a disposizione il modello 730 per la dichiarazione dei redditi e le relative istruzioni, oltre che in italiano, solo in tedesco e in sloveno. I siti governativi e parlamentari non hanno una versione, nemmeno ridotta, in altre lingue, salvo rare eccezioni come la versione inglese e francese del sito della Camera dei Deputati.

A livello nazionale ancora oggi non godono di particolari tutele né i numerosi dialetti, né le lingue diffuse come il romaní. La LIS inoltre, lingua italiana dei segni, continua a non godere di nessun riconoscimento ufficiale.²² Riflessioni simili per la mancanza di tutela si possono fare anche per le lingue delle diverse comunità immigrate che in questi ultimi decenni hanno arricchito il panorama linguistico italiano,²³ che Istat solo di recente ha iniziato a registrare (cfr. p. 16).

Se si allarga lo sguardo fuori dai confini nazionali²⁴ la salvaguardia delle lingue regionali o minoritarie è da molto tempo una delle preoccupazioni del Consiglio d'Europa e trova il suo fondamento nell'articolo 14 della *Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo* del 1950.²⁵ Molti documenti delle organizzazioni internazionali, Unione Europea inclusa, dichiarano che la promozione della diversità linguistica aumenta la consapevolezza della diversità culturale e aiuta a sradicare la xenofobia. Promuovere la diversità linguistica, in questo senso, diventa un meccanismo importante e costruttivo per la prevenzione e la gestione di conflitti che possono derivare da incomprensioni e sospetto fra genti che non sanno comunicare fra loro.

Bojan Brezigar (2007: 145-16) rimarca come il tema delle minoranze linguistiche è diventato argomento comune fra le istituzioni europee di fatto soltanto dopo la caduta del muro di Berlino, poiché fino ad allora le minoranze venivano considerate argomento di politica interna dei singoli stati, con azioni ed esiti diffusi. Le lingue adempiono ad una funzione comunicativa e ad una culturale. Quindi

17 A parere di Morelli (2007: 13) in Sicilia la legge recante "Provvedimenti per la salvaguardia e la valorizzazione del patrimonio storico, culturale e linguistico delle comunità siciliane di origine albanese e delle altre minoranze linguistiche" è stata di fatto mutilata dalle impugnazioni del Commissario di Stato per la Regione Sicilia, e si è dovuto attendere la nuova legge statale per consentirne la piena attuazione.

18 Per le norme e politiche europee v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

19 Essa, entrata in vigore il 1° marzo 1998, è finalizzata alla conservazione ed allo sviluppo delle tradizioni e del patrimonio culturale europeo, nel rispetto del diritto di usare una lingua regionale, o di una minoranza, nella vita privata e pubblica. Secondo il Parlamento Europeo (2016: 5) firmarla senza ratificarla significa rispettarla senza promuoverne l'uso nella vita pubblica, in assenza di misure specifiche in tal senso.

20 Leggiamo: "In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo". Negli anni sono poi seguite specifiche leggi regionali di tutela, v. la Tabella a p. 14.

21 Si tratta dell'Agenzia pubblica fondata nel 1999 con la legge Bassanini che gestisce in maniera centralizzata i tributi (con eccezione di quelli locali e di quelli doganali), affinché i contribuenti adempiano a tutti gli obblighi fiscali.

22 Negli ultimi anni non soltanto le associazioni delle persone segnanti, ma anche numerosi personaggi dello spettacolo, hanno contribuito e contribuiscono a rendere popolare questo tema anche attraverso diverse petizioni sottoposte al Parlamento: per informazioni sulle azioni del coordinamento v. il sito <http://www.lissubito.com>.

23 Unico segno legislativo è il diritto individuale esigibile all'assistenza linguistica tramite un traduttore e interprete giudiziario all'interno del processo penale, per chi non sia sufficientemente competente in italiano (cfr. DL 32/2014 in recepimento della Direttiva 2010/64/UE sul ruolo del traduttore e dell'interprete giudiziario).

24 Siamo debitrice di queste osservazioni a MPI (2007).

25 V. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf.

servono in primo luogo per comunicare quotidianamente tra le persone, tramite i mezzi di comunicazione e con le autorità pubbliche. Poiché questo accada una lingua deve soddisfare determinate caratteristiche: essere conosciuta in modo compiuto (serve quindi un sistema educativo adeguato che ne consenta l'uso in tutti i settori della vita quotidiana), e godere di un prestigio sociale che invogli le persone a parlarla in tutte le occasioni della loro vita. In secondo luogo la lingua è veicolo naturale di numerose espressioni culturali: il teatro, il canto, la letteratura. Anche se per lungo tempo alle lingue minoritarie è stato riconosciuto il ruolo di bene culturale, esse non sono state ammesse alla comunicazione nella società, portando quindi spesso ad una folklorizzazione delle minoranze linguistiche.

A questo proposito Elisabetta Davoli (2007: 154-155) sottolinea che se si vogliono valorizzare le lingue minoritarie non basta dare la possibilità di insegnamento di esse nelle scuole pubbliche, ma è necessario il sostegno della comunità e dell'amministrazione locale: "solo il coinvolgimento della società civile rende più ampio e consapevole il senso che la responsabilità della valorizzazione del proprio patrimonio linguistico e culturale compete a tutti." Aggiunge poi che questo passa da un superamento del volontarismo per arrivare a una stabilizzazione dell'insegnamento, che può aver luogo solo individuando specifiche classi di concorso per l'accesso all'insegnamento e al ruolo, e quindi percorsi di studi universitari precedenti e propedeutici. De Mauro (2007: 3-5) sottolinea il ruolo *esistenziale* delle lingue:

Il diritto all'uso e prima ancora il diritto al rispetto della propria lingua è un diritto umano primario e la sua soddisfazione nei fatti è una componente decisiva nello sviluppo intellettuale e affettivo della persona. È un mediocre, inefficiente amor di patria quello che ancor oggi, in qualche paese, porta taluni a credere che si debba cercare di celare e cancellare e magari calpestare l'alterità linguistica. Ma le questioni non sono solo di ordine legislativo. [... Rispettare] la diversità linguistica è davvero rispettare un diritto umano.

Quella diversità non ha a che fare solo con la libera scelta di costumi e usanze. Essa è corradicale alla capacità di produrre e controllare variazioni e differenziazioni, alla capacità, in definitiva, di *storia* cui la specie deve la sua origine, la sua natura più profonda, le sue possibilità di degna sopravvivenza.

Egli chiede inoltre (*op. cit.*: 3-4) di superare il dualismo fra lingue di minoranza "vecchie e nuove", alla luce della situazione migratoria e linguistica nazionale e internazionale, ci vanno buone leggi e buone scuole che rispettino le esigenze di maggioranze e minoranze. Siamo di fronte a un rimescolamento etnico-linguistico senza precedenti nella storia umana, in cui alle lingue di antico insediamento in vari paesi si vanno assommando lingue di nuovo insediamento. Molti Stati del mondo²⁶ vi reagiscono con una legislazione adeguata e con un adeguato ripensamento dei curricoli scolastici, con l'obiettivo di salvaguardare l'identità etnico-linguistica non solo delle maggioranze, ma anche delle minoranze di antico insediamento e dei nuovi arrivati, favorendo così il loro inserimento linguistico-culturale e sociale nei paesi d'arrivo. Le esperienze internazionali ci dicono infatti che la coesistenza di più etnie e di lingue diverse nella stessa area pone problemi anzitutto educativi e scolastici, contemporaneamente se i paesi li affrontano in maniera proattiva, si attenuano i problemi di natura sociale, produttiva, giuridica, politica. Quando le scuole si chiudono invece verso gli allogliotti nuovi o antichi, prima o poi i problemi extrascolastici si presentano, a volte anche con violenza. In Italia sono a lungo mancate buone leggi che raccolgano l'indicazione Costituzionale nel suo art. 6 per la tutela delle minoranze linguistiche, che non differenzia tra minoranze di antico e nuovo insediamento.

Passando quindi alle lingue di minoranze di recente immigrazione²⁷ i dati più recenti e su larga scala che si hanno per l'Italia sono quelli del rapporto *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri* (Istat 2014b).²⁸ Riportiamo alcuni dati per noi rilevanti, che poi commenteremo. Dalla ricerca emerge che attualmente il rumeno è la lingua di origine più comune tra gli stranieri residenti in Italia, essa viene indicata come lingua madre²⁹ da quasi 800mila persone (il 21,9% della popolazione straniera di almeno 6 anni³⁰), seguono l'arabo (oltre 475mila persone, il 13,1%), l'albanese (380mila, il 10,5%) e lo spagnolo (255mila, il 7%). Al quinto posto nell'elenco troviamo l'italiano, individuato da oltre 162mila cittadini stranieri (il 4,5%) come propria L1.³¹ Al sesto posto delle lingue madri si trovano il cinese

26 De Mauro (2007) cita i paesi Scandinavi, il Canada, la Francia, l'Australia, il Canada e la Gran Bretagna.

27 Per una breve rassegna su alcune riflessioni sulle lingue di nuova immigrazione in Italia cfr. 2.3 La ricerca su minori bililingui e scuola in Italia.

28 Si tratta di una ricerca effettuata fra il 2011 e il 2012 grazie a una convenzione tra Istat e Ministero dell'Interno, e finanziata attraverso il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi. Essa fa parte di un'indagine più ampia, sempre dell'Istat, sulla *Condizione e integrazione sociale dei cittadini stranieri*.

29 Per comprendere che cosa intendesse l'Istat con queste indicazioni si è risalito al più ampio questionario dell'indagine madre, cfr. Istat (2014c). Per un commento v. p. 18.

30 Questa ricerca Istat coinvolge esclusivamente parlanti maggiori di sei anni, nei paragrafi successivi quindi, anche se non vi verrà più esplicitamente accennato, sarà questa la coorte di riferimento.

31 Gli stranieri che si dichiarano di madrelingua italiana sono nel 16,8% dei casi albanesi, per il 12,1% marocchini e per l'11,1% rumeni. Il 79,9% di essi sono nati e cresciuti in Italia, il 14,7% invece vi è immigrato da giovanissimo (prima dei 6

(lingua madre per il 4,4%, ca. 160mila persone), poi il russo (il 3,5%, ca. 127mila persone), l'ucraino (il 3,3%, ca. 120mila parlanti) ed il francese (il 3,2%, 116mila i francofoni). Complessivamente le prime dieci lingue più parlate dagli stranieri coprono circa il 74% della popolazione straniera residente. L'ambiente familiare, fra quelli analizzati, è quello che favorisce maggiormente il mantenimento della lingua del paese di origine.

L'8,1% degli stranieri dichiara di conoscere l'italiano, oltre ad un'altra lingua, da prima dei sei anni,³² essi si potrebbero considerare quindi dei bilingui precoci.³³ Tra gli albanesi e i marocchini la quota di quanti lo considerano anche lingua madre è il 54% fra i primi e il 61% fra i secondi, tra i cinesi la quota scende al 34%. Questo ultimo gruppo, in ogni dominio analizzato (famiglia, amici e lavoro), è quello meno incline a parlare l'italiano: famiglia (il 9,5% rispetto al 38,5% del totale stranieri), amici (il 30,8% rispetto al 60%) e lavoro (51% rispetto al 91,3%).

L'italiano è parlato in famiglia da più di un terzo (38,5%) degli stranieri, con gli amici da quasi due terzi (60%) e sul luogo di lavoro da quasi tutti (91,3%). Chi dichiara di essere di madrelingua italiana nel 77,9% dei casi lo usa abitualmente in famiglia e quasi sempre fuori casa: con gli amici (96,3%) e al lavoro (97,5%).

L'uso della lingua italiana nel contesto familiare non è uniforme ed è differenziato per genere, età e appartenenza. Per il 38,5% degli stranieri (il 45,7% delle donne e il 29,7% dei maschi) la lingua prevalente in famiglia è l'italiano. I minori (6-17 anni) l'usano più dei maggiorenni (47,3% contro il 36,8%); esso è lingua abituale in casa nel 37,3% dei casi se in famiglia ci sono minori: se questi sono in età di obbligo scolastico viene usato più l'italiano (39,5%), che se questi sono tutti in età pre-scolare (30,9%). Il suo uso è favorito dalla presenza di italofoeni in famiglia: il 77,6% degli stranieri che fa parte di famiglie miste parla usualmente l'italiano con i propri familiari, rispetto al 27,9% di chi vive in famiglie di soli stranieri. Gli stranieri che si dichiarano non di madrelingua italiana e che usano l'italiano in famiglia sono frequentemente di madrelingua russa (67,1%), ucraina (59,6%) e spagnola (53,2%), i meno rappresentati sono invece i madrelingua arabi (21,9%) e cinesi (7%).

Se si verifica qual è la competenza percepita, e dichiarata, fra i partecipanti all'indagine si osserva che più di un terzo (il 39,2%) degli stranieri pensa di non avere alcuna difficoltà né a scrivere né a leggere, né a comprendere né a parlare in italiano, di fronte a un 60,8% che riporta invece di difficoltà. Fra chi afferma di non avere difficoltà³⁴ i problemi minori sono nel comprendere il parlato (63,8%) e nel parlare (62,5%); più del 60% dice di sapersi esprimere molto bene in italiano e di comprenderlo altrettanto bene, mentre circa 12% dichiara di avere difficoltà. Sono invece di meno coloro che affermano di non avere difficoltà a leggere (50,2%) e a scrivere (41,6%) in italiano. E' quindi nella letto-scrittura che si concentrano le difficoltà più forti: solo il 41,6% dichiara di non avere problemi nello scrivere, mentre il 9,3% ne ha molti e il 18,6% ne ha abbastanza. Crea già meno problemi leggere in italiano: circa un quinto degli intervistati (21,3%) ha problemi nella comprensione di un testo, mentre la metà (50,2%) non ne ha.

Un discrimine importante è dato dall'età di arrivo in Italia: gli stranieri entrati in Italia dopo i 35 anni sono quelli che hanno maggiori difficoltà nel comprendere e parlare l'italiano (rispettivamente il 52,5% e il 55%). Vi sono percentuali ancora significative anche fra chi vi è arrivato un po' più giovane, ovvero fra i 26 e i 35 anni (hanno difficoltà a capire il 41,2%, a parlare il 42,3%), che si riducono sensibilmente fra chi aveva meno di 15 anni quando è arrivato in Italia (ha problemi nel capire il 18,5%, nel parlare il 19,3%, nel leggere il 28,3% e nello scrivere il 29,3%).

Si sentono più sicuri nell'uso dell'italiano gli stranieri della ex Jugoslavia (47,6%), albanesi (43,4%) e romeni (42,7%), meno i madre lingua cinesi (18,5%), ucraini (30%) e arabi (32,4%). Donne e uomini dichiarano competenze simili, soprattutto fra chi si percepisce come molto competente, mentre fra chi ha difficoltà nel capire o nel farsi capire oralmente, si trova una percentuale lievemente maggiore di maschi.

A commento di questi dati si può osservare che il pregio di questa indagine è sicuramente quello di aver fatto emergere per la prima volta,³⁵ partendo da un ampio campione, la ricchezza linguistica dei cittadini immigrati; un suo limite deriva dall'aver indagato utilizzando il punto di vista di un parlante

anni). Fra i minorenni uno su quattro si dichiara di madrelingua italiana, si tratta del 13,5% degli albanesi, del 12,2% dei cinesi e del 9,4% dei marocchini. Fra i maggiorenni invece l'italiano non risulta neanche tra le prime dieci lingue madri.

32 Il 20,2% degli stranieri residenti vive in Italia da prima di aver compiuto sei anni.

33 Riflessione di chi scrive, e non dell'Istat.

34 Verificando la competenza in italiano in maniera indiretta (sempre tramite autovalutazione) si trovano però dati non del tutto coincidenti: il 37,5% degli stranieri ha difficoltà nel comprendere il telegiornale in italiano, il 39% trova difficoltoso capirsi al telefono con italofoeni e negli uffici pubblici.

35 Come si scriveva in precedenza questa indagine è stata finanziata con fondi FEI, e almeno nella sua prima versione, mostra quindi caratteri di straordinarietà.

monolingue italiano, che vede nel parlante straniero una sorta di "monolingue italiano imperfetto", in termini di competenze in italiano (non piene) e in altre lingue (presenti), che sembra venir studiato nel suo processo di divenire "un vero italofono". Grande assente, e perdente, in questa indagine è quindi la situazione di bilinguismo, questo termine non compare mai, né nel testo della ricerca né nei diversi allegati. Ciò è evidente ad esempio nella ricerca aprioristica di una lingua madre a cui fare riferimento. A p. 33 del questionario Istat (2014c), intitolato proprio "Lingua Madre", si chiede: "Qual è la lingua che parlavi quando eri piccolo, prima di andare a scuola?"; solo dopo qualche domanda si chiede poi: "Oltre a questa, parlavi anche un'altra lingua da piccolo?" Verosimilmente fra gli intervistati più giovani non pochi si saranno sentiti obbligati a scegliere artificiosamente fra una "lingua madre", e una eventuale altra lingua, a questo punto però non più madre (forse matrigna?). Lingua madre viene infatti definita in questa indagine.³⁶

Lingua madre: anche denominata "lingua di origine" o "lingua parlata da piccoli", è definita come l'idioma acquisito nel periodo prescolare, convenzionalmente coincidente con il periodo che precede il compimento del sesto anno di età.

L'indagine prevede quindi nella formulazione delle domande, solo come eccezione alla norma che di lingue madri, o meglio L1, ve ne siano più di una. Fra esse poi gli intervistati devono creare delle gerarchie escludenti; ad es. nella parte dedicata all'Integrazione scolastica si chiede (*op. cit.*: 39)³⁷ "In che lingua parli prevalentemente con i compagni di scuola che frequenti fuori dall'orario scolastico?"; oppure nella sezione "Conoscenza della lingua italiana" si indaga (*op. cit.*: 141): "E con gli amici, in Italia, parli più spesso italiano o un'altra lingua?" Non viene preso in considerazione quindi che, cambiando ambienti e interlocutori, possa cambiare la "prevalenza" di una o dell'altra lingua. Si obbliga a creare gerarchie anche per l'ascolto della radio e la lettura di libri.³⁸

Infine risulta interessante che, in un'indagine su competenze e usi linguistici, l'Istat si basi su dati concernenti la cittadinanza. I diversi *target group* vengono creati in base a criteri di cittadinanza, differenziando fra stranieri, apolidi e naturalizzati italiani (*op. cit.*: 4, 11-12); salvo poi trovarsi di fronte a difficoltà, che in qualche modo vanno superate. Allora per alcuni sottogruppi bisogna sostituire lo "Stato di origine" con "Stato di cui hai/avevi la cittadinanza" (*op. cit.*: 26), oppure sostituire "emigrare" con "lasciare lo Stato di cui hai la cittadinanza" (*op. cit.*: 31). In alcuni casi infine, le cittadinanze vengono contrapposte, come se dovessero autoescludersi, per cui chi diventa cittadino italiano sembrerebbe *per se* non essere più cittadino di un altro paese (*op. cit.*: 45). E' come se in un'indagine sulle abitudini alimentari dei bambini a merenda si partisse dal presupposto che esiste la categoria "mangia abitualmente un frutto", e la deviazione da essa "mangia abitualmente uno yogurt", senza concepire che possa esistere anche la categoria "mangia a volte un frutto, a volte uno yogurt", oppure anche "mangia abitualmente un frutto e uno yogurt".

Non si vuole qui escludere che vi siano relazioni fra le lingue con cui si entra in contatto e si usano, e i documenti di cui si è in possesso, ma ci sembra difficile dimostrare ad es. che Ahmed e Mammud, ambedue nati e cresciuti a Torino da genitori marocchini, con Ahmed con la mamma naturalizzata italiana e quindi lui stesso diventato anche cittadino italiano, subiscano influssi linguistici diversi, perché il primo ha anche la cittadinanza italiana, e il secondo no. La controprova di ciò è data all'interno della nostra indagine³⁹ dai ragazzini nati e cresciuti all'estero dai parenti, arrivati quindi in Italia grandicelli, che in alcuni casi hanno anche la cittadinanza italiana come figli di un genitore naturalizzato, essi hanno però competenze limitate in italiano, perché hanno passato la maggior parte della loro vita, anche scolastica, fuori dall'Italia.

36 Cfr. p. 14 del "Glossario" di Istat (2014b).

37 In questo, e nei prossimi esempi, ci riferiamo sempre a Istat (2014c).

38 Vedi in Istat (2014c) rispettivamente la domanda a p. 134: "Ascolti trasmissioni alla radio prevalentemente in ..." e a p. 138: "Negli ultimi 12 mesi hai letto prevalentemente libri...".

39 V. 6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari.

L'Istat per prima si pone domande ad alta voce sul nesso fra lingue, paesi di origine e cittadinanze,⁴⁰ ma non riesce a riflettere sulla questione delle questioni, ovvero quella che le categorie "lingua" e "cittadinanza" sono due variabili non necessariamente dipendenti e che, paradossalmente, nel momento in cui in Italia dopodomani cambiasse la legge sulla cittadinanza (*op. cit.*: 20 e sgg.), alcuni dati da cui è partita questa indagine risulterebbero non più corretti, non perché sono cambiate le persone, ma perché è stata giuridicamente modificata (nella stragrande maggioranza dei casi, quando vi è doppia cittadinanza, semplicemente integrandola) un'appartenenza giuridica.

Concludiamo quindi insieme a Massimo Vedovelli (2013: 424-425), che mette in luce che il numero di immigrati presenti oggi in Italia, anche all'interno delle aule scolastiche, pone la ricerca scientifica linguistica

di fronte a due evidenze: che cinque milioni è più del doppio dei cittadini italiani appartenenti a una minoranza linguistica di antico insediamento, i cui idiomi sono tutelati dalla Costituzione e dalle norme conseguenti (arrivate comunque con decenni di ritardo e con non secondarie esclusioni); che non è più possibile limitare le analisi al solo tema "apprendimento – insegnamento dell'italiano" a fronte della presenza di decine di lingue entro lo spazio linguistico italiano, con una dimensione quantitativa degli utenti, con una capacità di radicamento e una sistematicità di usi che mai si erano prima manifestati nella Penisola. [...] I tradizionali assetti plurilingui, che sono stati concretizzati dal demauriano "spazio linguistico italiano" (articolabile nelle tre dimensioni date dall'asse dell'italiano e delle sue varietà, da quello dei dialetti e delle rispettive varietà, e infine da quello delle lingue dei gruppi di minoranza di antico insediamento) si vedono oggi ulteriormente confermati in nuove forme [...] i sommovimenti sociali planetari, che hanno indotto le migrazioni globali che hanno preso anche l'Italia come punto di arrivo, hanno reimmesso entro il nostro spazio linguistico una dimensione di plurilinguismo: si tratta del neoplurilinguismo delle lingue immigrate.

Di conseguenza, a nostro avviso, gli anni attuali saranno ricordati nella storia linguistica d'Italia non solo per la nascita di un idioma effettivamente condiviso negli usi, ma anche per il radicamento delle lingue degli immigrati stranieri nel generale tessuto linguistico nazionale e delle comunità locali, venendo a costituire un "quarto asse" di uno spazio linguistico che si credeva ormai stabilizzato e che invece si è mostrato permeabile ai sommovimenti globali e ai loro effetti linguistici.

1.3 Leggi e statistiche sull'immigrazione

A livello comunitario c'è una parte di legislazione comune sull'immigrazione,⁴¹ che i singoli paesi devono far diventare propria, mentre le leggi sulla cittadinanza variano da paese a paese, e, di conseguenza, variano in parte anche le modalità di archiviazione e di elaborazione dei dati. Nonostante esista ormai da tempo il regolamento n. 862/2007/CE che disciplina e armonizza la rilevazione dei dati in materia di migrazioni, cittadinanza e asilo; la stessa agenzia europea Eurostat sul suo sito spiega come:⁴²

Il "tasso di naturalizzazione" dovrebbe essere utilizzato con cautela perché il numeratore comprende tutte le modalità di acquisizione e non solo le naturalizzazioni di stranieri residenti idonei, mentre il denominatore include tutti gli stranieri e non solo la popolazione pertinente, ossia gli stranieri idonei per la naturalizzazione.

40 Leggiamo in Istat (2014b: 3):

Se per alcuni idiomi vi è una forte sovrapposizione tra lingua di origine e nazionalità, per altri tale binomio risulta più lasco. La quasi totalità di chi è di lingua madre cinese, ucraina e rumena, è anche della stessa cittadinanza (rispettivamente il 99,7%, 97,7% e 95,3%) [...] Non così per l'arabo e l'albanese che, pur essendo caratterizzati in larga misura da un'unica nazionalità, sono comunque lingue di origine anche per altre collettività. Il 65% di quanti parlano arabo sono marocchini mentre il restante 35% è rappresentato soprattutto da tunisini (15,4%) ed egiziani (12,1%). Nel caso dell'albanese, esso è lingua madre, oltre che per gli immigrati provenienti dall'Albania (89%), anche per collettività originarie del Kosovo (7,2%) e della Macedonia (3,2%). / Nel caso della lingua russa, l'abbinamento alla cittadinanza è ancora meno scontato: di lingua madre russa sono soprattutto persone di nazionalità ucraina (40,6%) e moldava (25,1%), mentre quanti provengono dalla Federazione Russa sono soltanto al terzo posto (18,1%). / Una situazione simile si osserva per lo spagnolo, che è parlato dai cittadini provenienti dagli Stati andini dell'America meridionale (in primo luogo Perù, 29,4%, ed Ecuador, 28,2%), ma anche da quanti provengono dalla Repubblica Dominicana (8,8%) e da Cuba (7%). Anche il francese è lingua madre per cittadini stranieri provenienti da un gran numero di Paesi diversi: oltre alla Francia (31,5 %) e ad alcuni Paesi dell'Africa occidentale (soprattutto Senegal, 12,5%, e Costa d'Avorio, 9,9%), vi è un elevato contributo di chi proviene da altri Paesi (46,1%).

41 Tra le norme più importanti nel settore dell'immigrazione troviamo: direttiva 2003/86/CE (diritto al ricongiungimento familiare); direttiva 2003/109/CE (status dei cittadini di paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo); direttiva 2004/114/CE (condizioni di ammissione degli studenti); direttiva 2005/71/CE (procedura per l'ammissione di cittadini di paesi terzi a fini di ricerca scientifica); direttiva 2008/115/CE (rimpatrio di cittadini di paesi terzi il cui soggiorno è irregolare); direttiva 2009/50/CE (condizioni di ingresso di cittadini di paesi terzi che intendano svolgere lavori altamente qualificati). Per una rassegna aggiornata cfr. il sito ufficiale <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>.

42 Per avere "Statistiche sulle migrazioni internazionali e sulle popolazioni di origine straniera" aggiornate v. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/it.

Per capire perché i singoli paesi abbiano difficoltà a darsi una legislazione omogenea, e perché a cambi di governo seguano cambi di indirizzo, e le "etichette" usate cambino nello spazio e nel tempo,⁴³ ci possiamo servire delle osservazioni di De Santis e Strozza (2015):

nell'ambito delle questioni demografiche, le migrazioni costituiscono forse il nervo più scoperto, almeno in tempi moderni, probabilmente perché riguardano il nostro sentimento di appartenenza, e quindi anche il senso stesso della nostra esistenza, e perché riflettono la nostra istintiva paura dell'ignoto e del diverso. Ma anche, diciamo, perché c'è chi queste paure le alimenta, per fini politico-elettorali.

1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza

Continuiamo a chiamarli "stranieri", eppure come dice uno studente intervistato in una ricerca sulle seconde generazioni: "io sono qui da una vita"⁴⁴

Potrebbe sembrare peregrino, ma di fatto non lo è, che una ricerca focalizzata sulle lingue dei figli degli immigrati, si occupi anche di questioni di cittadinanza. Le lingue hanno anche a che fare con l'identità, e l'identità ha a che fare sia con l'auto-, ma anche con l'etero-percezione. Sapere come valuta, anche in termini di cittadinanza,⁴⁵ lo stato in cui crescono bambini e ragazzine con retroterra migratorio, e alle cui leggi devono quotidianamente sottostare, dà una cornice più o meno sicura in cui potersi muovere, anche linguisticamente. Sapere qualcosa della normativa poi aiuta a capire, tramite essa, quali messaggi, diretti o indiretti, i decisori politici danno alla società. Il rapporto (IDOS-UNAR 2013: 216) spiega per l'Italia:

l'annoso dibattito sull'immigrazione tende a spostarsi dagli aspetti emergenziali alla fondamentale questione dei diritti, e, in definitiva, a diventare una vera cartina di tornasole rispetto al ruolo che si vuole (o non si vuole) riconoscere ai migranti nella società nazionale.

La cittadinanza italiana si basa principalmente sullo *ius sanguinis*, diventa cittadino italiano il figlio (per nascita, riconoscimento o adozione) anche di un solo genitore cittadino italiano. La L 91/1992⁴⁶ "Nuove norme sulla cittadinanza" (che modifica quella precedente del 1912) gerarchizza, creando tre diverse categorie di stranieri, le modalità per l'acquisizione della cittadinanza *de jure* (art. 9):

1) immigrati con ascendenti italiani (che possono ottenere la cittadinanza dopo tre anni di residenza ovvero, se minori, dimostrando di aver vissuto legalmente in Italia nei due anni precedenti alla maggiore età),

2) cittadini dell'UE (che possono presentare la domanda dopo quattro anni di residenza) e

3) stranieri non comunitari (che possono presentare la domanda dopo dieci anni).

La legge stabilisce in 730 giorni il tempo massimo di risposta una volta acquisita la domanda, la realtà presenta però non infrequentemente tempi di attesa di cinque o sei anni.⁴⁷ L'esito della domanda, in base alla Circolare K 60.1 del Ministero dell'Interno del 5 gennaio 2007⁴⁸ è "squisitamente discrezionale", poiché si esplica attraverso la verifica dei vari elementi che compongono la vita familiare e sociale dello straniero, il tempo e la qualità, anche reddituale, della sua permanenza sul territorio, nonché l'autenticità dell'aspirazione a diventare cittadino italiano. In seguito a naturalizzazione, un genitore, in quanto neo-cittadino italiano, trasmette la cittadinanza italiana automaticamente ai figli, solo se questi siano ancora minori, e se ambedue i genitori convivono in Italia. In soli due casi si ha automaticamente diritto ad ottenere la cittadinanza italiana: 1) quando se ne faccia domanda come sposa/o da almeno due anni di un/a cittadina/o italiana/o (art. 5), 2) se intercorrono tutte queste condizioni: pre-

43 Due esempi per quel che riguarda l'Italia. La "Carta di Roma" è un protocollo deontologico circa l'informazione concernente richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta e migranti stipulato il 13 giugno 2008 dal Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti e dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana, condividendo le preoccupazioni dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), che si occupa anche della terminologia da usare e di quella da evitare (cfr. <http://www.odg.it/content/carta-di-roma>). Istat (2015d) ha utilizzato per la prima volta in un'analisi, accanto alle etichette italiani e stranieri, per la prima volta quella di "naturalizzati" (v. p. 27); questo esempio ci mostra come la demografia e la statistica nel tempo si sentano obbligate a vedere con occhi diversi la realtà che cambia.

44 MIUR (Rapporto 2013: 46).

45 Per approfondire i temi trattati in questo paragrafo si consiglia il portale europeo plurilingue <http://www.cittadinanza.eu> ed il "Portale immigrazione migranti" del Governo Italiano, nello specifico le pagine su "Partecipazione e Cittadinanza" <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/IlPunto/approfondimento/Pagine/Partecipazione%20e%20Cittadinanza%20home.aspx>.

46 Per il testo della legge cfr. ad es. <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;91!vig>.

47 Una pronuncia del Consiglio di Stato e una sentenza del TAR del Lazio (8859/2012) hanno nel frattempo stabilito che non è possibile respingere una domanda di concessione di cittadinanza italiana oltre i termini previsti per legge, quindi se vengono superati i due anni dalla richiesta, l'Amministrazione è obbligata a concederla. Una nuova sentenza del TAR del Lazio (2257/2014) seguita a una *class action*, ha obbligato il Ministero dell'Interno a rispettare i termini legislativi per la conclusione del procedimento di domanda di cittadinanza.

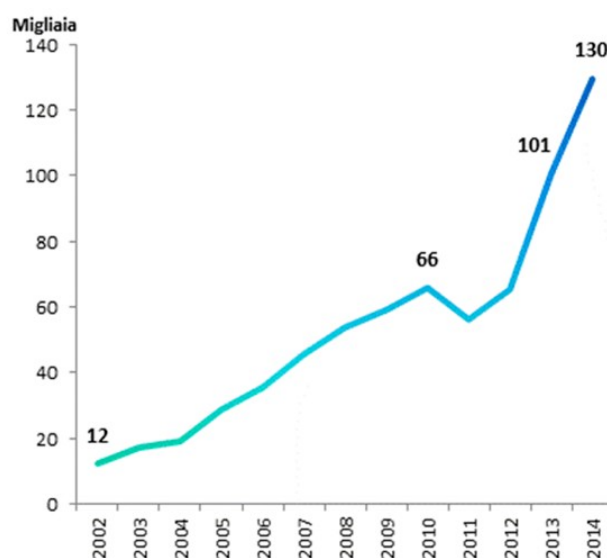
48 Leggibile alla pagina http://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/legislazione/_circolari/ministero_interno/legislazione_797.html.

sentare domanda nella finestra temporale intercorrente fra i 18 e i 19 anni, essere nati in Italia e esservi vissuti in maniera ininterrotta e continuativa, potendolo documentare (art. 4).

Come nota Stefano Molina (2013a) i primi tre casi prevedono la concessione - discrezionale - della cittadinanza, mentre per gli ultimi due si tratta di un automatismo: sul piano giuridico la differenza non è di poco conto.

I costi per poter fare domanda (e sappiamo che, di regola, questo non vuol dire automaticamente ottenere la cittadinanza), variano da governo a governo, attualmente sono di 216 euro. In Italia le acquisizioni di cittadinanza sono costantemente cresciute nel tempo,⁴⁹ come ci mostra questo grafico di De Santis e Strozza (2015).

Grafico 1: numero di acquisizioni della cittadinanza italiana, 2002-2014⁵⁰



Fonte: Istat.

Dalla tabella qui sotto emerge come la serie storica di domande accolte è molto variabile per fasce d'età ed annate, presenta chiari caratteristiche disomogeneità; in altre parole per i cittadini stranieri e i loro figli attualmente il percorso per ottenere la cittadinanza italiana è di regola costoso, complicato, lungo e di esito incerto.

Tabella 3: naturalizzazioni, serie storica 2003-2012⁵¹

età in anni	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
0-4	-	-	-	-	-	4.188	2.983	4.927	2.341	3.318
5-9	-	-	-	-	-	4.309	5.549	7.110	2.488	5.636

⁴⁹ Stefano Molina (2015) ci ricorda che a partire dal 1992, anno della "nuova" legge sulla cittadinanza, sono osservabili tre fasi diverse per le naturalizzazioni. La prima dura fino al 2004 e vede circa 10mila casi all'anno, in larga maggioranza donne straniere che sposano un cittadino italiano. La seconda inizia dal biennio 2005/06: il numero di naturalizzazioni cresce in maniera significativa, assestandosi su una media di 40/50.000 all'anno per l'effetto dell'aumento dell'anzianità migratoria e dell'informatizzazione delle procedure. A partire dal 2009 poi le concessioni per durata della residenza superano quelle per matrimonio, si tratta quindi in prevalenza di adulti di prima generazione giunti in Italia negli ultimi decenni del secolo scorso. La terza fase inizia nel 2011/12 e vede un numero significativo di giovani e minori, questi ultimi acquisiscono la cittadinanza di diritto dai genitori naturalizzati, inoltre i ragazzi nati in Italia a 18 anni possono chiedere di diventare italiani. (IDOS-UNAR 2015: 203) spiega che nell'anno precedente le concessioni sono state per il 74,4% al Nord, e che l'impennata delle naturalizzazioni negli ultimi anni è imputabile anche alle sentenze dei tribunali amministrativi (v. p. 20) che obbligano il Ministero a rispettare i tempi nel rispondere alle domande, e aggiungiamo noi, alle informazioni diffuse dalla Campagna "18 anni... in Comune", avviata ad ottobre 2011 da ANCI, Save the Children e Rete G2 - Seconde Generazioni. Essa ha portato alla L 98/2013 che obbliga i comuni ad informare i ragazzi stranieri nati in Italia prima che compiano i 18 anni, sulla possibilità di fare domanda di cittadinanza; qualora i comuni risultino inadempienti, si prolungano i tempi per il termine dell'opzione. Cfr. l'edizione del 2014 della guida: "18 anni ... in Comune. I tuoi passi verso la cittadinanza italiana", scaricabile ad es. da <http://www.secondegenerazioni.it/18-anni-in-comune/>.

⁵⁰ Riproduzione da De Santis e Strozza (2015).

⁵¹ Dati Istat estrapolati dal datawarehouse eurostat (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database) e successivamente elaborati. Si ringrazia la dott.ssa Cavorsi dell'Istat di Torino per la preziosa collaborazione.

10-14	-	-	-	-	-	3.869	5.935	6.071	2.218	5.664
15-19	-	-	-	-	-	1.748	4.642	3.910	4.602	5.707
20 e oltre	-	-	-	-	-	39.582	40.260	43.920	44.504	45.058
<i>totale</i>	<i>13.406</i>	<i>19.140</i>	<i>28.659</i>	<i>35.266</i>	<i>45.485</i>	<i>53.696</i>	<i>59.369</i>	<i>65.938</i>	<i>56.153</i>	<i>65.383</i>

Attualmente in Italia le concessioni di cittadinanza registrate ogni anno sono meno della metà rispetto a Spagna, Francia, Germania o Gran Bretagna.⁵² Gli ultimi dati disaggregati ottenibili risalgono al 2013, Caritas e Migrantes (2013: 90) notano che la maggior parte delle concessioni di cittadinanza è stata data per residenza (mentre fino al 2008 erano più numerose le acquisizioni per matrimonio), in misura doppia a uomini che a donne (indice di un soggiorno, per alcuni gruppi, in cui è l'uomo che si sposta in Italia e la moglie si trasferisce dopo alcuni anni). Per le concessioni per matrimonio le proporzioni invece si invertono, e le donne straniere sono più di quattro volte gli uomini che ottengono la cittadinanza in seguito al matrimonio con un coniuge italiano⁵³ (segno invece della spiccata propensione degli uomini italiani a sposarsi con donne di altri paesi, e molto meno vice-versa). Se si disaggregano i dati emergono per prime nazionalità di paesi non comunitari, le più numerose e di più antica immigrazione, sorge quindi il dubbio che il movente principale per porre la domanda sia meno l'aspirazione astratta a diventare cittadino italiano, quanto il desiderio concreto di godere, oltre che degli stessi doveri, anche degli stessi diritti dei cittadini italiani.⁵⁴

Secondo i dati di Istat (2016c) c'è una crescita costante dei nuovi cittadini italiani,⁵⁵ nel 2015 sono stati circa 178 mila, con un incremento rispetto al 2014 del 37% (nel 2011 erano meno di 50mila). Vi è un sostanziale equilibrio tra i generi,⁵⁶ si tratta per lo più di persone appartenenti a collettività di antico insediamento in Italia che nel tempo hanno maturato i requisiti relativi alla residenza continuativa, maggiormente rappresentati nelle regioni dove si concentra una presenza straniera stabile da più tempo.⁵⁷ Il 20,4% hanno come cittadinanza di origine quella albanese, il 18,4% quella marocchina e solo il 7,6% quella rumena (verosimilmente questi ultimi hanno meno interesse ad acquisire la cittadinanza italiana in quanto già cittadini comunitari. La maggior parte delle acquisizioni di cittadinanza italiana ha interessato minorenni: ha meno di 18 anni quasi il 37% dei nuovi italiani (si tratta probabilmente di trasmissione automatica da parte del genitore convivente divenuto italiano); si evidenzia inoltre un picco nel numero di naturalizzazioni fra i diciottenni: sono 10 ogni cento residenti della stessa età (la classe di età prevalente, 0-17 anni, registra un tasso del 5%, mentre le altre classi di età si attestano su valori tra il 3% e l'1%).

Conti e Petrillo (2015) rifacendosi a dati Istat notano come la vera novità degli ultimi anni è rappresentata dal crescente numero di giovani immigrati e ragazzi di seconda generazione che diventano italiani. Il numero di chi acquisisce la cittadinanza per trasmissione dai genitori o perché, nato in Italia, al compimento del diciottesimo anno di età sceglie la cittadinanza italiana passa da circa 10mila nel 2011 a quasi 48mila nel 2014. I minori di 20 anni finiscono così per rappresentare il 40% di coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana nel 2014. Si tratta quindi di un numero non trascurabile di giovani neo-italiani che ogni anno ormai dalla cittadinanza straniera aggiungono o transitano a quella italiana, l'invito degli autori ai decisori politici è quindi di "programmare la cittadinanza".

Molina (2013) osserva come da più di un ventennio il diritto alla cittadinanza per i figli di immigrati nati in Italia faccia parte dell'ordinamento giuridico come uno *ius soli* posticipato alla maggiore età, ma pur sempre un diritto, anche se:

52 Per delle riflessioni su cosa avviene a livello europeo e come quindi potrebbe e/o dovrebbe muoversi l'Italia cfr. Giovanna Zincone (2011) e Andrea Stuppini (2013). In Germania ad esempio la legge sulla cittadinanza, modificata nel 2000, prevede che i bambini nati dopo il primo gennaio 2000 su suolo tedesco da genitori non tedeschi, sono cittadini tedeschi se almeno uno dei due genitori possiede il permesso di soggiorno permanente da almeno tre anni.

53 Nella nostra ricerca si trattava spesso di coniugi originari di un paese straniero naturalizzati italiani.

54 In realtà bandi e gare pubbliche non dovrebbero discriminare cittadini comunitari rispetto a quelli italiani e, secondo una legislazione più recente, neanche quelli di paesi terzi; questo però non sempre corrisponde a realtà, e allora l'unica strada per ottenere i propri diritti passa attraverso tribunali, avvocati, esborsi economici, e anni che passano.

55 Si tratta di acquisizioni per *ius sanguinis* e di riconoscimenti di cittadinanza per matrimonio, naturalizzazione, trasmissione automatica al minore convivente da parte del genitore straniero divenuto cittadino italiano, per elezione da parte dei 18enni nati in Italia e regolarmente residenti ininterrottamente dalla nascita.

56 Con una lieve prevalenza delle acquisizioni della cittadinanza italiana da parte di donne nella classe di età 25-39 (quasi 56%), in questo caso incide probabilmente un certo numero di acquisizioni per matrimonio con un italiano o con uno straniero naturalizzato.

57 Con l'eccezione dei cinesi, insediati da tempo in Italia, si collocano però al ventesimo posto (al riguardo v. p. 24).

esso risulta sovente ostacolato dall'oggettiva difficoltà di certificare l'ininterrotta residenza legale su un arco temporale di quasi due decenni, segnato da problematici rinnovi dei permessi di soggiorno dei genitori, annunci di sanatorie e prolungate attese degli esiti delle regolarizzazioni. In altri casi si tratta di semplice mancanza di informazione: non tutti sanno che la finestra di opportunità per la presentazione della domanda si chiude definitivamente al 19° compleanno. Il risultato è che, nonostante abbiano trascorso tutta la loro vita in Italia, molti ragazzi e ragazze restano stranieri. [... Vi è] un pericolo da non sottovalutare: che dal mancato approdo alla cittadinanza italiana per le seconde generazioni possano derivare non soltanto – come è stato fino a oggi – episodiche delusioni individuali, ma anche un generalizzato fenomeno di frustrazione collettiva, con un salto di scala dalle conseguenze a priori non facilmente valutabili.

Il Comitato oltre il razzismo (2005: 8) sottolinea come sia necessario pensare ai figli degli immigrati, insieme a chi è nato in Italia, come ai cittadini di domani. Facilitare il raggiungimento di una condizione giuridica e sociale pari a quella dei ragazzi italiani sarebbe la politica d'accoglienza più efficace per una società futura in cui non esistano cittadini di serie A e cittadini di serie B,⁵⁸ i ragazzi ora stranieri riuscirebbero così a smettere di essere "italiani in attesa".⁵⁹ Stante l'attuale legge, per i ragazzi stranieri nati fuori Italia, come nota CRC (2016: 13), compiere 18 anni può significare una grave precarietà di vita: divenuti maggiorenni, la possibilità di continuare a soggiornare regolarmente in Italia per loro dipende unicamente dalla prosecuzione degli studi, da un contratto di lavoro o dall'appartenenza a una famiglia dotata di buone risorse, abitative e di reddito. Si tratta di adeguare la legislazione al sentire popolare⁶⁰ (anche se non di tutte le forze politiche), affinché, come spiega Gianni Riotta (2016), i figli degli immigrati non si sentano lacerati fra il sentirsi italiani da sempre, ma stranieri per la legge. Lo stesso Ministero trova anacronistica questa legge per i suoi studenti, MIUR Rapporto (2013: 8) osserva che:

la legge sulla cittadinanza, datata 1992, non è più adeguata all'odierna realtà migratoria. Essa pone la cittadinanza come traguardo difficilmente raggiungibile non solo per chi arriva in Italia ma anche per chi vi nasce, cresce, studia e può essere ottenuta solo al raggiungimento della maggiore età.

Numerose proposte di legge, di iniziativa popolare e presentate da parlamentari, e una campagna instancabile⁶¹ per la semplificazione dell'ottenimento della cittadinanza per i figli di stranieri frequentanti le scuole italiane, unite ai moniti ricorrenti dell'ex Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano, hanno portato a molte rassicurazioni ma, ad oggi, nessuna modifica dell'attuale legislazione. Continuano purtroppo ad essere attuali le riflessioni di (Rete G2 - Seconde Generazioni 2014), che nutre perplessità verso una concessione di cittadinanza per i minori che veda come unico criterio la frequenza scolastica insieme, essa non mostrerebbe infatti una reale apertura ai diritti dei figli d'immigrati. Fiorella Farinelli (2015) mette in guardia contro ai pericoli dello "ius culturae" contenuto nelle bozze di leggi per l'acquisizione della cittadinanza, che prevedono che per averne diritto i bambini stranieri nati in Italia o arrivati prima dei 12 anni debbano avere concluso positivamente un intero ciclo scolastico, ignorando il diffuso "ritardo scolastico" fra loro: "Una cosa è utilizzare la regolare frequenza scolastica come indicatore di stabilità [...], un'altra è attribuire alla scuola e agli insegnanti la responsabilità dell'accesso o meno, e a un'età o a un'altra, alla cittadinanza." La portavoce della Rete G2 - Seconde generazioni audita per la campagna "L'Italia sono anch'io" dalla I° Commissione Affari Costituzionali sottolinea come la legge attuale sia:⁶²

superata in quanto non c'è corrispondenza tra la cittadinanza di fatto e quella formale; chi è nato in Italia o vi è arrivato da piccolo crescendo diventa un italiano ma non lo è sulla carta; non può assolvere ai suoi doveri verso l'Italia e non può esigere i suoi diritti perché la 91/92 lo trasforma in un cittadino straniero.

Nel corso delle interviste svolte per questa ricerca alcuni genitori ponevano domande, a registratore spento, sui risvolti concreti per una famiglia conseguenti all'attuale articolazione della normativa.⁶³

58 Il rapporto di IDOS-UNAR (2013: 164) ci fa notare il rischio legato all'attuale legge sulla cittadinanza:

i giovani di seconda generazione, il cui numero sta diventando sempre più significativo, restano sospesi fra la condizione di sentirsi italiani a tutti gli effetti, perché sono nati e cresciuti nel territorio nazionale [...] e quella di non essere giuridicamente riconosciuti come cittadini - una situazione ambigua e pericolosa [...] Negando di fatto la cittadinanza ai giovani figli degli immigrati, anche quando questi sono nati in Italia, si pratica concretamente una discriminazione perché si esclude senza ragionevoli motivi, e perciò ingiustamente, questi giovani dal godimento formale di diritti che invece i loro coetanei italiani possono far valere senza alcun "merito".

59 V. Rete G2 - Seconde Generazioni (2014: 31).

60 Secondo Istat (2012) i cittadini sono ampiamente favorevoli a mutamenti della legge sulla cittadinanza: il 72,1% è favorevole al riconoscimento alla nascita della cittadinanza italiana ai figli di immigrati nati in Italia, e il 91,4% ritiene giusto che gli immigrati ottengano la cittadinanza italiana dopo un certo numero di anni di residenza regolare.

61 Cfr. il sito del comitato promotore <http://www.litaliasonoanchio.it/>.

62 V. Neva Besker (2016).

63 Si pensi a una coppia di fratelli, il minore nato in Italia e il maggiore nato all'estero e arrivato in Italia a due anni, ambedue cresciuti in Italia: il primo a 18 anni ha diritto a fare domanda e a ottenere la cittadinanza, il secondo no. Può anche succedere che figli nati in Italia ottengano la cittadinanza prima di uno dei genitori, arrivato da troppo poco tempo per poter far domanda.

Che conseguenze ha se qualcuno dei figli riesce ad ottenere la cittadinanza, ed altri no? E se la ottengono i figli, e non i genitori? O uno solo dei coniugi? E se a tutto questo si sovrappongono contratti di lavoro che scadono e con essi permessi di soggiorno individuali? La Fondazione ISMU (2013: 234) rimarca infatti l'importanza di una riforma dell'attuale legislazione in un'ottica familiare, per evitare le attuali anomalie all'interno di uno stesso nucleo, propone quindi uno *ius soli* temperato in cui i ragazzi possano fare richiesta durante l'adolescenza, collegandolo al compimento dell'obbligo scolastico".

Una questione va ancora affrontata, e cioè quella della doppia cittadinanza. La maggior parte dei paesi, a partire dall'Italia, permette che si abbia contemporaneamente più di una cittadinanza. Quindi esistono sempre più ragazzi con due passaporti,⁶⁴ magari già dalla nascita, perché figli di una coppia mista, o perché a un certo punto un genitore ottiene la cittadinanza italiana trasmettendola automaticamente ai figli minori. Esistono però paesi che non accettano la doppia cittadinanza, complicando la vita a chi invece di fatto, ma non *de jure*, si vede come cittadino di ambedue. Questo avviene ad esempio per la Cina. Redattore Sociale (2015b) osserva come numerosi ragazzi cinesi in Italia rinunciano a chiedere la cittadinanza italiana perché altrimenti dovrebbero rinunciare a quella cinese, e questo creerebbe loro diversi problemi. Intanto di ordine burocratico, perché ogni volta che desiderano andare in Cina, se non ne avessero più la cittadinanza, sarebbero costretti a chiedere un visto; poi per questioni economiche, non potrebbero infatti più commerciare con la Cina aprendovi un conto in banca o effettuando degli investimenti; infine anche per ragioni ideologiche, perché ciò li renderebbe stranieri nel loro paese di origine.

La questione della cittadinanza riguarda da vicino la maggior parte degli allievi con retroterra migratorio, "non ancora" cittadini italiani. A loro è dedicato l'art. 38 del "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" (DL 286/1998), intitolato "Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale". Se ne riporta parte del testo qui in nota,⁶⁵ a dimostrazione di quanto possano risultare lontani, nonostante siano passati quasi 20 anni, le illuminate intenzioni del legislatore e la realizzazione concreta di diritti, se non sono esigibili in termini di legge. Di fatto quindi gli studenti stranieri attualmente non vedono realizzato quello che la normativa prevede per loro in quanto stranieri, e contemporaneamente godono però di tutti gli svantaggi derivanti dall'essere stranieri. Mostriamo due esempi concreti sugli svantaggi che si presentano nell'andare a scuola se non si ha un passaporto UE.⁶⁶

64 Magari il documento di identità è solo quello italiano, perché è il più veloce e economico da fare, ma rimane in potenza la possibilità, quando ve ne sia l'esigenza, di ottenere i documenti anche dell'altro paese.

65 Eccone il testo, i corsivi corrispondono a sottolineature di chi scrive:

1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica. / 2. L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana. / 3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni. / 4. Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato. / 5. Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono: / a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie; / b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo; / c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore; / d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana; / e) la realizzazione di corsi di formazione anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia. / 6. Le regioni, anche attraverso altri enti locali, promuovono programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o istituti universitari. Analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura di origine. / 7. Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 1, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sono dettate le disposizioni di attuazione del presente capo, con specifica indicazione: / a) delle modalità di realizzazione di specifici progetti nazionali e locali, con particolare riferimento all'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana nonché dei corsi di formazione ed aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado e dei criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento; / b) dei criteri per il riconoscimento dei titoli di studio e degli studi effettuati nei paesi di provenienza ai fini dell'inserimento scolastico, nonché dei criteri e delle modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati; / c) dei criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri provenienti dall'estero, per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico; / d) dei criteri per la stipula delle convenzioni di cui ai commi 4 e 5.

66 Per molti altri esempi ancora v. Progetto R.E.T.E (2012).

Se i genitori perdono il lavoro, con esso vengono a mancare non solo le possibilità di sostentamento, ma anche i titoli di soggiorno per sé e i propri figli⁶⁷ che, senza avere voce in capitolo, si troveranno a dover cambiare paese, e quindi scuola e amici, a volte per tornare al paese di origine, a volte per andare a vivere in un altro paese, che magari non conoscono e di cui non sanno neanche la lingua.

Meno drammaticamente e più banalmente l'insegnante di una scuola torinese che organizza una gita di classe sulla neve di un giorno a Montgenèvre, località sciistica francese distante un centinaio di chilometri da Torino, anche se inizierà a preparare tutto con moltissimo anticipo, non avrà nessuna garanzia che tutti gli allievi extracomunitari potranno ottenere per tempo i necessari visti, e il viaggio di istruzione si rivelerà quindi, ancora prima di iniziare, una corsa ad ostacoli, in cui forse non tutti riusciranno a partire.

Un paio di problemi sono stati nel frattempo risolti in Parlamento. Fino a poco fa i giovani sportivi senza cittadinanza UE non potevano tesserarsi nelle società sportive nazionali o negli enti di promozione sportiva. Il 14 gennaio 2016 è stato approvato il DDL 1871, definito lo "ius soli sportivo",⁶⁸ che si applica ai minori stranieri residenti in Italia almeno da quando hanno dieci anni e in possesso di un permesso di soggiorno, che possono finalmente venir tesserati. Nel giugno 2016 è stata poi abolita la discriminazione⁶⁹ in base alla quale il "biglietto d'ingresso ai monumenti, musei, gallerie, scavi di antichità, parchi e giardini monumentali dello Stato" era gratuito per i minorenni, ma solo se cittadini dell'Unione europea. Fino ad allora un insegnante in gita con la classe non doveva pagare il biglietto per una parte di essa, mentre gli allievi figli di marocchini o di albanesi dovevano pagarlo. Il nuovo regolamento prevede invece, finalmente, la gratuità per tutti i "visitatori" minorenni. L'ultimo esempio riguarda la legge di stabilità per il 2016, approvata il 22 dicembre 2015, che ha stanziato 290 milioni per un "bonus cultura", nominativo e destinato a chi compie 18 anni nel 2016; esso consiste in 500 euro da spendere in attività come acquisto di libri, ingresso a musei, cinema, teatri e concerti. Ai sensi del comma 979 ne erano stati esclusi però i cittadini non comunitari; all'ultimo si è cambiata idea e, in occasione dell'erogazione il 15 settembre 2016, esso è stato reso disponibile a tutti i neo-diciottenni.⁷⁰

Per la Fondazione Migrantes (2016: 36-37) bisogna ripensare alla radice l'idea di civilizzazione, così che meticciano non significhi tradire la propria origine, ma arricchirsi delle opportunità date dal mondo e dalle sue culture. In questo modo diventa possibile vivere ovunque, restando se stessi e mantenendo la propria identità, e contemporaneamente partecipando alla cittadinanza del mondo, al cosmopolitismo. In questo senso la cittadinanza non ha confini, e contemporaneamente caratterizza in maniera specifica ciascun soggetto; coinvolge e non discrimina, ed è guidata dalla solidarietà e dal rispetto reciproco. Desideriamo concludere con le parole di Fiorenzo Oliva (2011: 54), augurandoci che presto anche i parlamentari italiani le facciano proprie:

Cittadini si diventa sentendosi parte di una collettività, ed essendo riconosciuti come tali. Un riconoscimento che, per i ragazzi di origine immigrata, significa anzitutto godimento dei diritti giuridici, possibilità di partecipare allo sviluppo della società in cui vivono e di cui parlano la lingua, di cui "vestono" usi e costumi che da tempo - o da sempre - sentono come propri. Significa poter accedere alle opportunità di crescita personale e sociale nella stessa misura in cui vi accedono i coetanei italiani.

Ciò che aiuta a diventare cittadini è la possibilità di inserire il proprio personale progetto di vita, di crescita, in uno scenario più ampio, collettivo.

1.3.2 La coperta corta delle statistiche

Una recente ricerca commissionata dalla Commissione Europea di Donlevy et al. (2015) lamenta sia la limitatezza dei dati che vengono registrati in ambito scolastico (riguardanti gli studenti ma anche gli insegnanti, in formazione e non), sia l'impossibilità di paragonarli a causa della mancanza di coerenza degli indicatori utilizzati. A livello europeo per indicare chi per nascita e/o per cittadinanza non è

67 Purtroppo inoltre non sono infrequenti i casi di Questure che revocano in maniera arbitraria il permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo ai cittadini stranieri che hanno perso il lavoro, anche se si tratta di un permesso a tempo indeterminato. Essi, oltre a essere vittime della crisi rischiano insieme ai loro figli, di non poter più rimanere in Italia. Questo avviene in maniera assolutamente discrezionale e in contravvenzione a sentenze di Tribunali (come il TAR lombardo) che spiegarono che "lo status di soggiornante di lungo periodo è permanente" e può essere revocato solo "qualora lo straniero sia pericoloso per l'ordine pubblico e la sicurezza dello Stato, e non invece a fronte della mera mancanza di redditi". Per approfondimenti v. Stranieri in Italia (2015).

68 V. Cronache di ordinario razzismo (2016).

69 Si trattava dell'art. 4 del regolamento del Ministero dei Beni Culturali (DM 507/1997), sostituito da un nuovo regolamento (DM 111/2016).

70 Il caso vuole quindi che molti dei ragazzi neo-maggioresani stranieri, che se nati in Italia hanno diritto, per la prima volta e proprio a 18 anni, per una brevissima finestra di tempo, ad ottenere la cittadinanza italiana, avranno occasione di esercitare per la prima volta il loro diritto di voto in occasione del referendum costituzionale, che segue di poche settimane l'erogazione del bonus. V. Alessandro Toppetta (2016).

autoctono da sempre si trovano cinque "etichettature" diverse:⁷¹ 1. retroterra migratorio: indica il fatto che gli studenti, e/o i loro genitori, sono nati fuori dall'attuale paese di residenza; 2. retroterra straniero: indica il non possedere la cittadinanza del paese di residenza; 3. etnicità: è l'auto-definizione di appartenenza a un determinato gruppo etnico; 4. diversità culturale: indica un retroterra socio-culturale ed etnico minoritario; 5. retroterra minoritario: indica chi viene scolarizzato in una lingua diversa da quella di maggioranza (quest'ultimo è quindi un indice di tipo linguistico).

Prima di passare a una disamina dei criteri con cui le diverse anagrafi italiane registrano giovani e adulti più o meno stranieri, vorremo seguire Stefano Molina (2012: 1-2) in una breve riflessione lessicale sui termini "immigrato" e "straniero", così come "cittadinanza" e "nazionalità", che invita a liberarsi da un uso comune frettoloso e spesso non corretto:

Occorre infatti fare uno sforzo per distinguere una condizione permanente (quella di chi ha vissuto l'esperienza dell'immigrazione) da una transitoria (quella di straniero, poiché in nessun paese civile si rimane nella condizione di straniero in eterno). Tra i figli dell'immigrazione oggi presenti in Italia vi sono centinaia di migliaia di stranieri non immigrati (i nati in Italia) e pure alcune decine di migliaia di cittadini che, a seguito della naturalizzazione, da stranieri sono diventati italiani.⁷²

La presenza delle seconde generazioni ci fa anche riflettere sul fatto che non sono sinonimi i termini "cittadinanza" e "nazionalità", due concetti di chiusura sociale sovrapponibili all'epoca degli Stati-nazione, ma non più nell'era della globalizzazione. La cittadinanza rinvia infatti all'insieme dei diritti che uno Stato riconosce ai propri cittadini – come, ad esempio, il diritto alla salute, all'istruzione, alla presunzione di innocenza – e all'insieme dei doveri correlati (ad esempio, il dovere di difesa della Patria). Per inciso, è proprio l'enfasi sui diritti che distingue il cittadino dal suddito. La nazionalità rinvia invece all'appartenenza a una comunità caratterizzata da una chiara matrice culturale, sovente anche linguistica. Per i figli dell'immigrazione i due concetti sono disgiunti: si può essere un cittadino polacco, che tuttavia parla un ottimo italiano e fa il tifo per l'Inter; così come si può essere giuridicamente un cittadino italiano, ma con un'origine marocchina che ancora influenza comportamenti e abitudini.

Per continuare con le riflessioni di tipo linguistico Marco Aime (2004: 76) nota come i tre termini immigrato, straniero e extracomunitario non sono equivalenti perché nel primo caso descrivono una scelta, nel secondo una non appartenenza, e nel terzo una esclusione. A parere della scrivente, tutti e tre i sostantivi tendono ad avere in italiano una connotazione negativa, tant'è che si assiste al fenomeno speculare, per definire gli emigrati italiani non si usano queste parole, bensì si tende ad utilizzare neologismi come espatriati, o meglio ancora expat, o anche "cervelli in fuga" (a prescindere, anche quando non svolgono attività intellettuali), pur di non rientrare nell'immaginario collettivo nazionale dell'immigrato uguale a "vu cumprà", se non criminale.⁷³

Silvana Fantini, responsabile del Servizio Statistica e Toponomastica della Città di Torino, prova a ragionare sulle situazioni dietro ai numeri, in Osservatorio Stranieri (2013: 100) leggiamo:

Generalmente coloro che [con genitori originariamente di cittadinanza straniera] nascono e diventano italiani, non vengono considerati nel computo degli stranieri, in quanto perdono la definizione di 'cittadino straniero' per assumere quella di 'cittadino italiano', ciò però non ne cambia le radici e la provenienza, né li pone in una situazione di garanzia per una perfetta integrazione sociale. Essi sono stati immigrati o figli di immigrati ed è giusto riconoscere e rispettare la loro storia, le loro competenze e le loro peculiarità nonché le necessità che da queste possono derivare.

L'ultimo censimento in Italia ha avuto luogo nel 2011, esso non prevedeva la possibilità né di inserire più di una nazionalità, né di inserire altre lingue parlate abitualmente oltre l'italiano, né un'eventuale appartenenza ad un gruppo etnico. Lo stesso accade quando ci si registra ad una qualsiasi anagrafe comunale. Inoltre un certo "italocentrismo" ortografico porta a scorrettezze dagli esiti grotteschi, nel registrare la grafia dei nomi. Per motivi ignoti numerosi software anagrafici⁷⁴ non permettono di inserire segni diacritici, eccetto gli accenti gravi e acuti, trascrivendo però in modo non corretto un nome sul documento di identità italiano (carta d'identità), esso risulta poi difforme da quello del paese di origine (passaporto). Anche se usare un segno diacritico o meno, sembra influente all'impiegato dell'anagrafe italiana, il rischio reale è che non poche persone abbiano nomi diversi nel paese di residenza e in quello di provenienza. Tutto poi si complica ulteriormente quando si tratta di trasmettere i

71 La prima viene usata essenzialmente in Danimarca, Germania e Slovenia; la seconda in Estonia, Italia, Portogallo, Slovacchia, Spagna, Svezia e Ungheria; la terza in Irlanda e nel Regno Unito; la quarta nei Paesi Bassi; la quinta in Croazia, Estonia, Lettonia, Lituania e Romania.

72 Si tratta di cittadini giuridicamente spesso "anche" e "non solo" italiani.

73 Questo ha verosimilmente a che fare con il fatto che da più di vent'anni il partito Lega Nord è attivo nel panorama politico italiano (per un decennio abbondante anche al governo nazionale), e che esso influenza i mezzi di comunicazione (a partire dalla televisione generalista coi telegiornali e dibattiti politici, per continuare con la carta stampata), che spesso acriticamente danno spazio a termini e slogan razzisti, così come a dati palesemente non veri. Vedi a p. 20 un recente segno di auto-impegno dell'Ordine dei Giornalisti con la "Carta di Roma".

74 Sembra che rappresentino un'eccezione la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige.

cognomi ai figli, che rischiano di averne uno diverso da quello del padre.⁷⁵ Per non parlare poi di chi proviene da paesi in cui sia uso avere doppi cognomi, quelli di entrambi i genitori, o dove una donna che si sposta aggiunge al proprio cognome quello del marito.⁷⁶

De Santis e Strozza (2015) osservano che in realtà alle etichette giuridico-statistiche che vedono due poli, italiano o straniero, che sembrerebbero auto-escludersi, corrisponde una realtà spesso assai più sfumata.⁷⁷

Abbiamo anche circa un milione di italiani "per acquisizione" (in passato prevalentemente per matrimonio, ma ormai sono più numerose le acquisizioni per residenza ultradecennale, oltre che quelle dei minori per trasferimento della cittadinanza dai genitori diventati italiani e dei giovani neomaggiorenni figli di stranieri ma nati e residenti da sempre in Italia; [...]) e circa 400 mila figli di coppie miste, che sono italiani a tutti gli effetti legali, ma che sono nondimeno portatori di una certa parte di "innovazione", o "alterità" a seconda di come la si vuol guardare [...]. E c'è anche un numero imprecisato di figli di coppie "non più miste": coppie, cioè formate in origine da italiani e stranieri, ma nelle quali il partner straniero ha successivamente (anche grazie al matrimonio) acquisito la nazionalità italiana.

Proprio su queste coppie riflettevano un paio di anni prima Conti e Strozza (2012), notando come in Italia, di fronte a una maggioranza di matrimoni misti fra donne dell'Est europeo con uomini italiani, il numero maggiore di naturalizzazioni per matrimonio è però conseguente a sposalizi di donne marocchine con cittadini italiani, dando la seguente spiegazione:

Si tratta in molti casi di donne marocchine che sposano connazionali che successivamente divengono italiani per naturalizzazione. Una volta che il coniuge, presente da più lungo tempo in Italia, è divenuto italiano anche le donne marocchine richiedono e ottengono la cittadinanza per matrimonio. La risposta fornita all'apparente incoerenza tra dati sui matrimoni e dati sulle acquisizioni di cittadinanza resta però frutto di intuito, di prove indiziarie. Non ci sono attualmente statistiche che ci confermino quanto da noi ipotizzato. Mentre si continua a discutere sulle modifiche normative da introdurre sulle acquisizioni di cittadinanza e, in particolare, sullo *jus sanguinis*, il Paese va avanti e cresce il numero di cittadini per acquisizione così come il numero di coloro che acquisiscono la cittadinanza per trasmissione dai genitori o, come nel caso messo in luce, per matrimonio con un partner naturalizzato italiano. La normativa vigente finisce, quindi, per far sì che in Italia l'acquisizione della cittadinanza per gli stranieri divenga in molti casi una "questione di famiglia". E sorge anche un altro dubbio: ci si chiede a questo punto anche quanti dei matrimoni misti registrati dall'Istat siano effettivamente misti e quanti, invece, siano matrimoni tra "ex-connazionali". Al di là delle modifiche della legge, quindi, sembra necessario un ripensamento sul concetto stesso di "cittadinanza" che abbia presto conseguenze anche sull'impostazione delle statistiche, consentendo una raccolta e diffusione di informazioni che sia al passo con i tempi e che permetta di descrivere adeguatamente le dinamiche sociali in atto nel nostro Paese.

L'Istat stesso è verosimilmente alla ricerca di nuove categorie di analisi, come osservavamo in precedenza (v. p. 19) in un suo recente rapporto utilizza infatti tre etichette: italiani, stranieri e naturalizzati.

Desideriamo ora osservare come il MIUR registri i dati sui propri allievi con retroterra migratorio. La sua Anagrafe Nazionale Studenti ha tradizionalmente utilizzato solo due "etichette": il luogo di nascita⁷⁸ e la cittadinanza, fino al 2015 una e non più di una.⁷⁹ Nella categoria "studenti italiani" del

75 Nello specifico il Decreto del Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione del 2 febbraio 2009 contiene una Tabella allegata recante le modalità di trascrizione dei caratteri non compresi nell'alfabeto latino, che si basa su criteri di cittadinanza, per cui si potrà osservare che i figli binazionali di un padre cittadino di un paese estero potranno avere sui documenti italiani un cognome che non coincide con quello del padre.

76 In passato ogni cittadino straniero poteva mantenere il suo nome esteso, che doveva poi abbandonare nel momento in cui diventava cittadino italiano (perché obbligato a seguire la legge italiana), salvo produrre istanza per ritornare al suo nome originario. La circolare 4424 del 15 gennaio 2014 del Ministero dell'Interno regola la questione delle "Generalità da attribuire ai cittadini stranieri a seguito di concessione della cittadinanza italiana", che consente l'attribuzione del nome di origine già al momento della redazione del decreto di conferimento della cittadinanza, ancorché in una fase antecedente al giuramento, previo adattamento dei segni anomali alle regole vigenti nello Stato italiano.

77 Per approfondimenti cfr. anche Salvatore Strozza (2018).

78 Come spiega MIUR Statistica (2010: 3): "La struttura del codice fiscale consente di risalire al luogo di nascita degli alunni, che, integrato con l'informazione sulla cittadinanza, permette di quantificare il numero degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia." L'affidabilità dei codici fiscali presenti in anagrafe è assicurata dalla validazione dei codici effettuata dall'Agenzia delle Entrate per gli alunni frequentanti il sistema scolastico di tutti gli ordini scuola. Attualmente i dati degli allievi stranieri vengono ottenuti dal MIUR tramite l'anagrafe delle scuole e la compilazione delle iscrizioni online da parte delle famiglie. Fino a pochi anni fa invece vi erano molteplici rilevamenti paralleli: quelli della Regione Piemonte che effettuava tre rilevazioni all'anno, in cui le segreterie delle scuole inserivano online i dati dei propri iscritti; parallelamente l'UTS Stranieri torinese del MIUR svolgeva una sua rilevazione autonoma, solo per Torino, contattando direttamente le segreterie delle scuole; e il Comune ne svolgeva ancora un'altra.

79 In realtà con la nota MIUR (2015d) riguardante l'aggiornamento dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, per quel che sappiamo per la prima volta, viene chiesto alle scuole di:

prestare particolare attenzione all'informazione sulla cittadinanza dei propri alunni, verificando con le rispettive famiglie la correttezza dei dati conosciuti dalla scuola. In particolare, nel caso di doppia cittadinanza, di cui una "italiana", deve essere indicata come prima cittadinanza quella "italiana".

Poiché i genitori che a inizio 2015 hanno iscritto i propri figli utilizzando il servizio in linea si sono trovati, "come sempre", di fronte ad una sola casella per l'iscrizione della cittadinanza, se ne dedurrebbe che nel settembre 2015 l'anagrafe studenti MIUR avesse ampliato la propria maschera di registrazione permettendo la doppia registrazione di cittadinanza, con l'invito

MIUR si trovano quindi, oltre ai figli di genitori italofoeni nati, cresciuti e scolarizzati in Italia, i figli di italiani cresciuti e scolarizzati all'estero in lingue diverse dall'italiano.⁸⁰ Vi rientrano inoltre allieve/i che, per svariati motivi hanno una doppia cittadinanza e sono quindi binazionali⁸¹ (figli di coppie miste "da sempre", oppure in cui uno o ambedue i genitori sono stati naturalizzati, o ancora bambini/ragazze provenienti da altri paesi e adottati da genitori italiani). Poiché viene registrato il luogo di nascita, per gli studenti con sola cittadinanza straniera dal 2007 si utilizzano anche le due sotto-categorie G2 (nati in Italia) e G1 (nati all'estero). Per i bambini rom e sinti vi poi è un raggruppamento ad hoc di tipo "etnico": sia che abbiano la cittadinanza italiana e siano stanziali magari da generazioni, sia che siano arrivati in Italia da poco, essi rientrano nella categoria degli "allievi nomadi".

Utilizzando la banca dati dell'anagrafe studenti del MIUR per effettuare delle analisi di tipo statistico ci si accorge che vengono archiviati nella categoria "allievo italiano", tipologie linguisticamente e scolasticamente molto diverse fra loro, di cui si forniranno alcuni esempi presi dalla ricerca effettuata.⁸² Ad esempio fa parte della coorte che il MIUR chiama "allievi italiani" il bambino italo-cinese nato in Italia, cresciuto dai cinque mesi ai nove anni dai parenti in Cina, e che si avvicina alla scuola e alla lingua italiana per la prima volta a dieci anni, quando viene a vivere in Italia coi suoi genitori che vi risiedono da molto tempo, sono diventati cittadini italiani e gli hanno trasmesso quindi questa nuova cittadinanza. Per contro fanno parte della categoria del MIUR "allievo straniero G2" sia lo studente nato in Italia, che per tutto il periodo pre-scolare e parte delle elementari è cresciuto in Romania coi nonni, usando e imparando un'altra lingua; così come quello cresciuto in Italia, che inizia la prima elementare senza mai aver frequentato la scuola materna e avendo avuto contatti assai sporadici con l'italiano; e infine quello che a partire dai 10 mesi ha frequentato il nido e la materna in Italia, e ha sorelle e fratelli maggiori con cui comunica in italiano. Nella categoria del MIUR "allievo straniero G1" possono rientrare sia bambini nati fuori Italia, ma arrivati molto piccoli frequentando le istituzioni scolastiche italiane, così come il ragazzino che si iscrive in 3 media avendo frequentato per tutti gli anni precedenti la scuola nel paese di origine.

Come si nota le tre categorie attualmente utilizzate dal MIUR, studente italiano ovvero studente non italiano G1 o G2, sono al loro interno così eterogenee, da non poter permettere di svolgere analisi davvero significative, perché si corre il rischio, come non si dice in statistica, di "mescolare mele con pere". Partendo da questa registrazione anagrafica lasca, non è possibile fare indagini che utilizzano valori come eventuali lingue diverse dall'italiano usate dagli studenti in famiglia, o durante una scolarizzazione fuori dall'Italia, semplicemente perché questi dati non vengono registrati. Inoltre gli attuali criteri di archiviazione forniscono dati poco interessanti dal punto di vista linguistico in città come Torino, in cui vi è un'alta percentuale di immigrazione non recentissima, e quindi un numero significativo di genitori, e di conseguenza figli, naturalizzati.

Non solo questa pratica non viene applicata in maniera precisa,⁸³ ma il Ministero stesso non ne è soddisfatto, anche se a oggi non l'ha integrata con criteri di tipo linguistico e di biografia scolastica al-

alle segreterie di farsi carico retroattivamente della registrazione corretta, quindi contattando tutti i genitori i cui figli, a parere degli impiegati, potessero averne un'altra oltre a quella italiana. In realtà né nel 2015, né nel 2016, la maschera di iscrizione permetteva di inserire due cittadinanze; a parere di una vicepreside, si tratta di un caso in cui "un ufficio del MIUR non sa che cosa fa l'altro". La scrivente, madre di due figli binazionali e portatori di un cognome parecchio "esotico", né ha potuto registrarli a scuola con le loro due cittadinanze, né è stata retroattivamente contattata dalla segreteria per perfezionare la pratica.

80 I media italiani amano ad esempio prendersi gioco di Emanuele Filiberto di Savoia, nipote dell'ultimo re d'Italia Umberto II e personaggio televisivo, che essendo cresciuto e avendo frequentato scuole internazionali in Svizzera, ha come lingue di scolarizzazione il francese e l'inglese, mentre l'italiano è la sua lingua di famiglia, parlata a volte in maniera un po' improbabile. Lo stesso accade anche ai rampolli della famiglia Agnelli, cresciuti da nanny inglesi, e che hanno frequentato scuole internazionali o all'estero, per cui l'italiano per molti anni è stata la lingua delle vacanze.

81 Lo stesso discorso vale per gli studenti tri-nazionali, che oggi non sono moltissimi, ma esistono, e vista la tendenza della maggior parte dei paesi ad accettare la plurinazionalità, saranno progressivamente sempre più. Nel campione dell'intervista c'era ad esempio uno studente cittadino italiano, marocchino e polacco. Una registrazione corretta è indispensabile non solo nel caso della leva militare obbligatoria, ma nel malaugurato caso in cui uno stato debba intervenire a sostegno di un proprio cittadino in difficoltà all'estero, e quindi si debbano coordinare gli interventi diplomatici di paesi diversi.

82 La casistica qui elencata sicuramente non è esaustiva perché si rifà direttamente al campione degli studenti intervistati, con la sola eccezione di due casi: un 10enne non scolarizzato nel paese di origine, e un figlio di italiani cresciuto all'estero.

83 L'Istat (2016b) nella sua ricerca *Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni* scrive di aver dovuto rettificare i dati non sempre corretti o completi dell'anagrafe studenti del MIUR, leggiamo a p. 17:

Nella fase iniziale di campionamento la cittadinanza attribuita agli allievi è stata quella registrata dal MIUR nell'anagrafe degli studenti. A seguito di alcune segnalazioni di irregolarità ricevute dai comuni rispetto ad errata classificazione degli allievi in base alla cittadinanza si è proceduto a dei controlli. Le verifiche incrociate effettuate con le liste anagrafiche comunali hanno consentito di individuare imprecisioni e mancati aggiornamenti delle situazioni scolastiche, con conseguente revisione del campione teorico. [... op. cit., p. 21] Nella fase di calibrazione dei pesi diretti degli alunni stranieri, poiché nell'Anagrafe degli studenti del MIUR per 13 scuole non erano presenti tutte le informazioni ausiliarie di cui si voleva tener conto, è stata adottata una procedura che prevede due passi di calibrazione.

largata. Presentiamo di seguito alcune posizioni critiche in merito,⁸⁴ per passare poi alle riflessioni del MIUR al riguardo.

Nello studio dedicato al *Lavoro per gli immigrati: L'integrazione nel mercato del lavoro in Italia* dell'OCSE (2014b: 120-121) si lamenta come i dati contenuti nei rapporti del MIUR relativi agli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano rappresentino una fonte di limitata comparabilità internazionale, perché basati esclusivamente sulla cittadinanza (l'OCSE nei suoi studi usa altri criteri, ad es. allievo straniero G2 è chi è nato nell'attuale Paese di residenza da due genitori nati all'estero, così come chi vi è arrivato prima di compiere i sei anni). Inoltre si osserva che la raccolta di dati del MIUR che monitora i risultati scolastici degli studenti, non identifica sempre correttamente i figli di immigrati, basandosi sulla cittadinanza dello studente, e dal 2007 identificando se nato in Italia o meno, senza fornire informazioni sul Paese di nascita dei genitori o la loro nazionalità. OCSE pensa che l'archivio del MIUR trarrebbe beneficio da una migliore identificazione dei bambini nativi con un background socioeconomico di immigrati. Le indagini triennali PISA contengono informazioni sul Paese di nascita degli studenti e dei loro genitori, così come l'età degli studenti all'arrivo.

Stefano Temporin (2012), autore di una ricerca su "L'andamento scolastico dei figli di coppie miste in Italia", illustra concretamente qui sotto l'appiattimento e la deformazione che derivano dal doversi affidare alle "statistiche con solo un passaporto":

Dall'indagine emerge anche che i figli di coppie miste hanno un comportamento che, pur se dissimile da quello degli stranieri, differisce sostanzialmente anche da quello degli italiani. Si nota, infatti, come i figli di coppie miste non sfruttino appieno le potenzialità date dal loro probabile bilinguismo, presentando ancora un certo distacco rispetto ai risultati degli italiani e dimostrando di dover ancora compiere dei passi verso il totale inserimento nel contesto culturale italiano.

Ma nella documentazione ufficiale non resta traccia di questo loro svantaggio. In alcune banche di dati consultate sull'istruzione (Istat, MIUR, Ufficio statistico del Veneto), i dati raccolti sono differenziati solo tra italiani e stranieri, non tenendo in considerazione i figli di coppie miste, che vengono quindi annoverati tra gli italiani, secondo la legge. Alla luce di questi risultati, tuttavia, mi sembrerebbe opportuno esaminare separatamente l'andamento scolastico dei figli di coppie miste anche vista la tendenza in forte crescita del loro numero, e dunque del loro peso nella società: assimilandoli agli italiani si rischia di sottovalutare le loro difficoltà e di non mettere a fuoco gli interventi opportuni a sostegno della crescita del loro capitale umano.

Il MIUR Rapporto (2006: XV) motivava l'uso del criterio "una cittadinanza", non tanto perché fornitore di informazioni rilevanti, quanto piuttosto perché facile da gestire e usato già da altre istituzioni:

Si è optato di concentrare l'attenzione su tale categoria di "stranieri" [alunni aventi la sola cittadinanza non italiana] sia perché più significativa dal punto di vista quantitativo sia perché più facilmente identificabile da parte delle scuole rispondenti e quindi con più alta affidabilità e precisione di risposta, sia per adottare una classificazione già utilizzata dall'Istat nelle sue precedenti rilevazioni.

Fra 2007 e 2008 questa istituzione ha partecipato al progetto europeo "Diversità multiculturale e specifiche esigenze educative"⁸⁵ svoltosi in 25 paesi comunitari. Una premessa dello studio è stata la ricerca di un linguaggio condiviso, che identificasse in maniera chiara ed univoca gli studenti "stranieri" nei vari Paesi. È emerso chiaramente che non esiste una terminologia univoca, vengono utilizzati infatti, con sfumature diverse sotto il profilo sociale, i termini minoranza etnica (Unesco), gruppi minoritari o allievi bilingui (Consiglio d'Europa), migranti (Commissione Europea) e immigrati (OCSE). Fra i paesi partecipanti al progetto risultano essere tre i termini usati ricorrentemente per individuare gli alunni con cittadinanza diversa da quella del luogo di residenza: immigrati, stranieri e forestieri. MIUR Rapporto (2008: 84-87) lamenta infine che i dati raccolti a supporto del progetto di ricerca sono fortemente disomogenei, soprattutto perché fanno riferimento a diverse modalità di definizione degli alunni stranieri e della disabilità: per alcuni Paesi, infatti, fattore preminente di disabilità o di esigenze educative particolari è la mancata o scarsa conoscenza della lingua del Paese ospitante.

Solo cinque anni dopo però MIUR Rapporto (2013: 96) allargando lo sguardo alla pratica di altri paesi si nota che una categorizzazione sulla base di [una sola] cittadinanza è una categoria statistica ormai inadeguata:

Nelle statistiche si considerano stranieri gli alunni con cittadinanza diversa da quella nazionale. Si tratta però di un orientamento non omogeneo nei paesi esaminati, come si è osservato per il Regno Unito, dove

84 Più di vent'anni fa Arturo Tosi (1995: 270) notava che: "la nazionalità dice sempre poco sulla lingua e sulla cultura dei ragazzi e spesso l'informazione sulla lingua ufficiale del paese non è sufficiente per capire il retroterra linguistico culturale"; Daniela Aigotti (2011: 67) lamenta: "Allo stato attuale mancano in Italia delle statistiche sulle lingue parlate dagli stranieri residenti. Sembra che un'analisi dell'argomento non interessi agli enti che si occupano di rilevazioni statistiche o di studi demografici"; seguita da Stefano Molina (2012: 5): "La presenza nelle scuole italiane di figli dell'immigrazione si sta trasformando in una pacifica invasione che le statistiche ministeriali – fedelmente ancorate al principio della cittadinanza non italiana – stentano a monitorare nelle sue diverse articolazioni".

85 V. i riferimenti su <https://www.european-agency.org/>.

si rilevano le differenze etnico-razziali, secondo un criterio diffuso in altre aree anglofone (es. Usa). Altronde la categoria stessa "alunni stranieri" appare ampiamente inadeguata a rappresentare la varietà culturale presente nelle classi (Francia, Svizzera, Austria, Germania): retroterra migratorio, esiti culturali e linguistici sono altrettanti indicatori che tendono a diffondersi nei dati statistici per monitorare il grado di diversità effettiva.

Nello specifico,⁸⁶ in Austria oltre a registrare le cittadinanze, si registra chi non è di madrelingua tedesca; la Francia ha abolito la categoria straniero e registra gli allievi "neo-arrivati allofoni (non francofoni)"; in Germania si registrano gli "alunni con retroterra migratorio",⁸⁷ in Gran Bretagna vi è un'auto-attribuzione di appartenenza etnica⁸⁸ e in Svizzera l'Ufficio Federale per gli Stranieri ha introdotto tre diverse classificazioni, distinguendo fra svizzeri, stranieri e persone con retroterra migratorio. Nei paesi scandinavi invece, si registrano le lingue conosciute dagli studenti bilingui.⁸⁹

La terzultima Ministra dell'Istruzione, Maria Chiara Carrozza, introduceva le sue, oggi ancora in vigore "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (MIUR Linee guida 2014: 4-6), cercando risposte alla domanda "chi sono gli alunni di origine straniera", dando per la prima volta indicazioni di tipo linguistico-biografico. La sua premessa è che l'anagrafe studenti del MIUR ha un'utilità dal punto di vista burocratico-procedurale, mentre è limitata dal punto di vista pedagogico-didattico, auspicando contestualmente un superamento delle categorizzazioni legate esclusivamente alla nazionalità per creare nuove categorie basate su usi e competenze linguistiche scolastiche e familiari.⁹⁰ Il suo incarico è durato però meno di dieci mesi, e nel tempo rimastole non è riuscita a rendere operative queste sue riflessioni, i Ministri che l'hanno seguita non hanno ripreso le sue sollecitazioni.

Concludiamo con un appello, ormai "anziano" di Extra e Yağmur (2002), che richiedono che all'interno dell'Unione Europea, negli ambiti anagrafici e statistici, i criteri di "nazionalità" e di "paese di nascita", diventati sempre meno significativi, vengano integrati con quelli di "etnicità" e di "lingua di casa": in questo modo si potrebbero ottenere, anche a lungo termine, informazioni attendibili e di ampio respiro sulla composizione sempre più multiculturale degli abitanti dell'Europa. Siamo fiduciosi che anche in Italia si possano seguire le orme dei paesi che da tempo hanno messo in atto questa proposta.⁹¹

1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?

Gli studenti al centro di questa ricerca nei rapporti sulla scuola italiana vengono definiti di regola in negativo, ossia come studenti di "cittadinanza non italiana", oppure come studenti "stranieri";⁹² gli studenti che frequentano invece scuole private, in cui talvolta si pagano rette parecchio onerose, oppure quelli che alle superiori all'interno di progetti di scambio a pagamento emigrano per passare un anno all'estero, vengono definiti studenti "internazionali". Ampliando ulteriormente il discorso i può notare che uno studente di "cittadinanza non italiana" è uno studente a cui manca qualcosa, ovvero l'italianità conclamata,⁹³ mentre gli studenti delle scuole d'élite portano automaticamente con sé un valore aggiunto dato da un tocco di cosmopolitismo: l'essere "stranieri" di questi ultimi quindi non viene percepito come "estraneità", ma diventa qualcosa di positivo e di arricchente.⁹⁴

Gli studenti intervistati in questa ricerca verranno definiti di regola come "studenti bilingui", perché è delle loro lingue che interessa parlare, nel modo più neutro possibile, in altri casi si userà invece l'etichetta "con retroterra migratorio".

86 Informazioni derivanti da MIUR Rapporto (2006) e MIUR Rapporto (2013).

87 Il retroterra migratorio viene così definito: "Vi è retroterra migratorio quando: 1. La persona non ha cittadinanza tedesca, oppure 2. Il luogo di nascita della persona si trova al di fuori dalle attuali frontiere della Repubblica federale tedesca; oppure 3. Il luogo di nascita di almeno uno dei genitori della persona si trova al di fuori dalle attuali frontiere della Repubblica Federale Tedesca oppure si è avuta una immigrazione del genitore nell'attuale territorio della Repubblica Federale Tedesca dopo il 1949" ("Migrationshintergrund Erhebungsverordnung" del 29 settembre 2010, § 6).

88 Inoltre numerose scuole archiviano le lingue di origine degli studenti utilizzando un sistema centralizzato di codici.

89 Per gli studenti bilingui, in particolare in Svezia, è un diritto esigibile avere fin dalla scuola materna un insegnamento anche in lingua di famiglia, cfr. Eurydice (2009a).

90 Per dettagli v. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

91 Fra questi in Europa a livello scolastico la Gran Bretagna, la Svizzera e la Svezia, fuori Europa per i censimenti l'Australia, il Canada, gli Stati Uniti e il Sud Africa, cfr. Extra e Yağmur (2011).

92 V. 3.4.4 I rapporti ministeriali sugli studenti stranieri ovvero non italiani.

93 Come vedremo in risposta alla domanda [91], la maggior parte di questi studenti *de facto* si sente già italiana, è "solo" l'attuale legislazione che mette loro bastoni fra le ruote per riuscire ad esserlo anche *de jure*, cfr. 6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari.

94 Si potrebbe aggiungere che sono proprio gli studenti delle scuole internazionali che tendono a volte a identificarsi poco col paese in cui vivono, e di cui studiano a volte solo a margine lingua, storia e cultura, e che quindi nello specifico non necessariamente si sentono italiani.

Per raggrupparli in base alle età di arrivo in Italia si è scelto di usare la catalogazione di Rubén Rumbaut (1997),⁹⁵ cara ai sociologi italiani, adottata ad esempio, dai ricercatori delle fondazioni piemontesi "Giovanni Agnelli", "Fieri" e "Giorgio Rota". Considerando che gli studenti da noi intervistati frequentavano – di regola – fino alla terza media, si sarebbe potuto modificare la codificazione qui sotto illustrata, per definire meglio gli anni di materna, elementari e medie, si è preferito però mantenerla, perché ormai ampiamente diffusa e per permettere eventuali paragoni con altre ricerche.

Tabella 4: denominazione in base alla generazione di appartenenza di studentesse/i

generazione	età di arrivo in Italia
G1	> 18
G1,25	fra i 13-17 anni
G1,5	fra i 6-12 anni
G1,75	fra i 0-5 anni
G2	nato in Italia (genitori ambedue con italiano L2)
G binazionale ⁹⁶	nato in Italia con un genitore italofono

1.4 Migrazioni e minori: essere famiglia, essere genitori ed essere figli

la generazione involontaria [...] è] destinata a incassare i colpi. Questi giovani non sono immigrati nella società, lo sono nella vita ... Essi sono lì senza averlo voluto, senza aver nulla deciso e devono adattarsi alla situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall'esilio⁹⁷

Molte sono le variabili che caratterizzano la situazione dei ragazzi stranieri che crescono in Italia: dal punto di vista dell'esperienza migratoria c'è chi vi nasce dopo che i propri genitori vi sono immigrati e hanno raggiunto una certa stabilità; c'è chi invece vi immigra da infante, bimba, ragazzino contemporaneamente ai propri genitori (a volte invece è un genitore che fa da apripista e a esso segue, se possibile, l'altro coi figli); c'è poi chi cresce nel paese di origine con parenti e si ricongiunge dopo alcuni anni ai genitori precedentemente emigrati. Ci occuperemo qui sotto intanto di chi arriva in età scolare in seguito a ricongiungimento familiare, il caso più faticoso per i figli (e per i genitori), sia perché in Italia la percentuale di arrivi tardivi tra i figli di immigrati è elevata nel confronto internazionale, sia perché questi presentano sfide specifiche da affrontare, soprattutto per quel che riguarda l'apprendimento della nuova lingua e l'inserimento scolastico. Come nota OCSE (2014b: 118-119):

L'arrivo tardivo è associato al ritardo del ricongiungimento familiare, ma esistono diverse ragioni per questo ritardo. La prima è che il ricongiungimento è subordinato al possesso di un permesso valido di almeno un anno e, come noto, molti immigrati acquisiscono uno status giuridico solo dopo un lungo periodo di permanenza in Italia, sia attraverso la regolarizzazione o il sostegno ordinario del datore di lavoro. La seconda ragione sono il reddito e i criteri per l'idoneità abitativa. I requisiti abitativi sono basati sui parametri minimi regionali e gli immigrati devono mostrare il permesso di soggiorno, il contratto di locazione o di ospitalità, nonché l'attestazione comunale che l'alloggio è sufficientemente ampio e conforme agli standard. Queste condizioni sono meno rigide in caso di ricongiungimento a favore di bambini di età inferiore ai 14 anni. Le condizioni relative al reddito dipendono dal numero e dall'età dei componenti della famiglia, ma vanno dagli 8.600 euro per un familiare e più di 11.500 euro per due familiari. Ci vuole del tempo prima che un nuovo arrivato possa avere un alloggio e soddisfare determinati requisiti di reddito. La stessa procedura dovrebbe durare tre mesi, ma in passato è durata molto di più, ritardando ulteriormente il ricongiungimento. Anche quando gli immigrati soddisfano i requisiti di alloggio e di reddito, possono ritardare il ricongiungimento perché lavorano molto e non riescono a trovare soluzioni per la custodia dei bambini (la maggior parte delle scuole è aperta solo la mattina e ciò richiede di occuparsi dei figli nel pomeriggio), o perché è meno costoso mantenere i figli nel paese di origine fino a quando non sono abba-

95 Il concetto di prima e seconda generazione di immigrati veniva utilizzato a inizio Novecento dalla scuola sociologica di Chicago; al termine del Novecento il sociologo cubo-americano Rubén Rumbaut (1997) introduce nuove categorie per definire meglio i figli della migrazione: G2 sono i figli di immigrati nati nel nuovo paese di residenza, G1,75 quelli giunti fra 0 e 5 anni, G1,5 chi vi è arrivato fra i 6 e 12 ed infine G1,25 i ragazzi che si spostano in un nuovo paese fra i 13 e i 17 anni.

96 Questa categoria non è presente in questi termini nelle ricerche di sociologia e di linguistica delle migrazioni, ma si è sentito l'esigenza di inserirla in questa. Ai fini di questo lavoro era importante pensare agli studenti partendo da categorie linguistiche. Abbiamo definito uno "studente G2 binazionale chi è nato e cresciuto in Italia in una coppia mista con un genitore italofono, e ha quindi avuto parte della sua socializzazione primaria all'interno dell'ambiente familiare con anche l'italiano come lingua nativa". Gli studenti appartenenti a questa categoria all'interno del nostro campione hanno incidentalmente anche due cittadinanze (pur non essendone sempre consapevoli), l'etichetta ha comunque una finalità di tipo linguistico. V. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

97 Tahar Ben Jelloun.

stanza grandi per entrare nel mondo del lavoro in Italia. Ciò spiega l'aumento del ricongiungimento con figli che hanno 14 o 15 anni, un gruppo particolarmente difficile da integrare nelle scuole e che deve frequentare un solo anno di scuola dell'obbligo prima di integrare il sistema d'istruzione per gli adulti.

Francesco Ciafaloni (2006: 163) osservando la realtà torinese sottolinea come i genitori stranieri siano più soli rispetto a quelli italiani nel crescere i figli, a causa della mancanza di una rete parentale di supporto. In particolare mancano i nonni, di regola rimasti nel paese di origine, figure preziose quando si avrebbe necessità di lavorare, e contemporaneamente la possibilità di accesso ai servizi pubblici per l'infanzia è limitata. Anche molti ragazzi stranieri risentono della loro assenza perché, non infrequentemente negli anni in cui i loro genitori già vivevano e lavoravano in Italia essi sono stati cresciuti proprio dai nonni, e diventa quindi un dolore doverli lasciare per venire in Italia, trovando magari genitori con poco tempo per loro.⁹⁸

Graziella Favaro (2011a: 5, 130-131) osserva che, se è vero che l'arrivo di un figlio trasforma la vita di ogni genitore, questo avviene ancor di più per i genitori immigrati che riescono a ricongiungersi: questi avevano vissuto, magari per anni, in maniera parallela e a volte separata rispetto ai nuovi servizi dell'Italia, mentre ri-diventando genitori sono obbligati a ripensare il proprio progetto migratorio in funzione dei figli, rivolgendosi a servizi prima non necessari per loro: il pediatra, l'asilo, la scuola. I figli costringono il nucleo familiare a ripensarsi e a ridefinirsi, confrontandosi con altri modelli veicolati dal mondo che i figli portano in casa. I bimbi/ragazze a loro volta, specularmente, possono decidere di sforzarsi di essere uguali agli altri compagni per venire accettati da loro, e quindi si mimetizzano, occultano peculiarità e differenze, si impegnano per allontanare ricordi e memoria.

Maria Rita Vittori (2003: 24-29, 61-71) scrive delle famiglie immigrate immerse quotidianamente in un "dinamico stare". Esse, con fatica, oscillano fra il bisogno di sentirsi parte del nuovo paese e quello del rapporto con le proprie radici: ogni giorno attuano quindi tentativi creativi per riuscire a mettere insieme modi di vivere diversi. I genitori sono sottoposti a forze centrifughe: da una parte sono responsabili della conservazione della trasmissione della cultura del gruppo di origine, e contemporaneamente hanno l'onere di garantire ai propri figli l'integrazione nel paese in cui hanno scelto di vivere. Inoltre nello trasformarsi delle famiglie da allargate a nucleari, vengono a mancare le figure di sostegno per la cura dei bambini, si è spesso obbligati a vivere in spazi ridotti, a volte dolorosamente minori rispetto a quelli a disposizione nel paese di origine, con cui i figli compiono paragoni. I genitori provano quindi un doppio disagio, quello di sentirsi inadatti sia ad allevare la prole con le modalità del proprio gruppo di appartenenza, sia seguendo le pratiche del nuovo paese. Parallelamente a questo isolamento vi è un ribaltamento sociale¹⁰⁰ nei rapporti scolastici, sono i figli a fare da ponte fra cultura di origine e cultura italiana, sono loro a spiegare la scuola ai genitori, e non è infrequente che in occasione di colloqui e di riunioni sorelle e fratelli maggiori, cugine e cugini accompagnino o si sostituiscano ai genitori nella comunicazione fra scuola e famiglia. I bambini nati in Italia rischiano di prendersi cura linguisticamente dei genitori, e di entrare in questioni che non dovrebbero riguardare bimbe/ragazzi, come visite mediche degli adulti o problemi burocratici. Per l'autrice questo ribaltamento di ruoli rappresenta una catastrofe educativa e relazionale.

Spesso poi sorgono conflitti intergenerazionali derivanti dalla gestione del divario fra mondo di origine e realtà del paese di residenza, rispetto a norme di comportamento e a valori, che vanno ad aggiungersi a quelli "attesi" fra genitori e figli. Le nuove generazioni si trovano a vivere il conflitto tra la "tradizione" rappresentata dai genitori, per cui la difesa delle proprie tradizioni può diventare il simbolo della difesa della propria identità, e la "modernità" rappresentata da abitudini e valori della società in cui crescono. Ciò accade non di rado in famiglie in cui anche i ruoli uomo-donna si stanno modificando, ad esempio in coincidenza del licenziamento dei padri, quando questi si attivano in attività domestiche mentre le mogli, tradizionalmente casalinghe, iniziano a svolgere lavori retribuiti fuori casa. Per queste bambine e ragazzi si tratta di tentare l'equilibrio fra il conservare i riferimenti valoriali e

98 Qui sotto la testimonianza di una ragazza a proposito citata in Ciafaloni (2006: 122):

I miei lavorano, hanno avuto un po' di problemi con il lavoro. Mio padre è molto deluso perché non l'hanno pagato. Prima si facevano grigliate insieme, poi non so cosa è successo. Mia madre arriva a casa alle 7 e vorrei ci fosse un po' di più. Quando eravamo in Romania era meglio, lavorava in negozio, veniva a mezzogiorno, faceva la mamma. Invece adesso no. Arrivano tutti verso le 6 a casa e a me non mi piace perché sto tutto il giorno da sola. Per questo sento un po' di nostalgia che quando ero lì avevo una famiglia più unita, mi manca mia nonna anche che c'era sempre. Vabè...

99 A Torino per sostenere le famiglie in questo delicato processo sono stati attivati progetti con gruppi di aiuto e auto-aiuto di preparazione e sostegno. Ad esempio il progetto "Ataya" del Centro Migranti Marco Cavallo e della Cooperativa Petra Alta organizza incontri di gruppo bimensili, ed un eventuale sostegno individuale e familiare presso il Cecchi Point di via Antonio Cecchi 17. V. <http://www.comune.torino.it/circ7/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2032>.

100 Come osserva Marco Aime (2004: 38), Gerard Lenclud chiama *filiazione inversa* il processo secondo cui non sono i padri a generare i figli, ma i figli a generare i padri, la tradizione sarebbe quindi un processo di riconoscimento di paternità che la migrazione mette invece radicalmente in dubbio.

culturali famigliari, e contemporaneamente ottenere un riconoscimento da parte della società di accoglienza, che passa però spesso attraverso la negazione dei valori del paese di origine, e una richiesta di adesione incondizionata a quelli italiani.¹⁰¹ Questo conflitto viene esasperato di regola dalla scolarizzazione: i genitori vedono negli insegnanti i colpevoli dello "snaturamento" dei figli, e gli insegnanti non condividono, o peggio ancora ignorano, le pratiche educative o riferimenti culturali dei genitori, arrivando quindi ad una svalorizzazione reciproca, che mina alla base l'importante collaborazione educativa scuola/famiglia e disorienta ulteriormente i ragazzi. I genitori vivono spesso con preoccupazione e sofferenza la deriva "italianizzante" dei figli in ambito culturale e religioso; in particolare le ragazze desiderano aderire a modelli di comportamento simili a quelli delle loro compagne italiane, che molti genitori non accettano. C'è poi la fondamentale questione della lingua (*op. cit.*: 68):

La paura di perdere la lingua è forse il timore più grande dei genitori emigrati da pochi anni, [...] la lingua madre diventa *la lingua degli affetti*, perché la lingua italiana, quella *del lavoro*, viene avvertita come lingua estranea.

Psicologhe e neuropsicologhe incontrano nelle loro professioni bimbe e ragazzi stranieri quando questi iniziano a mostrare un forte disagio, le testimonianze che seguono mostrano quanto il vivere fra più culture e più lingue possa diventare un fardello pesante per alcuni minori, se crescono in ambienti che non accettano e non hanno attenzioni per la loro multiculturalità e il loro multilinguismo.¹⁰² Simona Gioa,¹⁰³ psicologa del Centro Fanon,¹⁰⁴ pone l'esempio di un bimbo marocchino di terza elementare, che a casa con il papà parla arabo e con la mamma francese, mentre a scuola e con gli amici parla italiano. Verosimilmente "si chiede", vista questa stretta separazione, se si possa sentire autorizzato ad appartenere a più lingue e più culture, si tratta di un bimbo bravissimo a scuola, iper-integrato (spesso i ragazzi stranieri sono più motivati verso la scuola degli autoctoni, e hanno un livello ansiogeno più alto). Succede quindi che durante un laboratorio in classe con una mediatrice culturale araba si rifiuta di cantare canzoni in arabo, si tappa le orecchie spiegando: "sono italiano". Secondo la pedagogia interculturale non è mai giusto rifiutare le proprie origini, è come rifiutare la propria identità, gli adolescenti rinnegano la loro "parte straniera" perché hanno paura dei pregiudizi altrui, si rifiutano di accompagnare la mamma vestita in modo etnico, preferiscono parlare di uguaglianza e non di diversità, annullano una parte di sé, vedono imbarazzo nei loro insegnanti che tendono a ignorare la loro parte "non italiana". Di fatto ognuno deve trovare una sua sistemazione fra i due poli di un continuum: le alternative estreme sono fra il vivere la propria differenza o annullarla e relegarla, le culture però sono cumulabili e stratificabili, soprattutto se si è giovani.¹⁰⁵ Questo diventa però impossibile se la cultura è reificata, pietrificata, aprioristica, non può venire reinterpretata ma va accettata in blocco, la cultura non deve essere una camicia di forza, ma libera e modificabile, legata alle scelte di ciascuno. La perdita della cultura è una disgrazia, soprattutto se è veicolata dai genitori.¹⁰⁶ La cosa peggiore è il "non det-

101 Ci sarebbe a lungo da discutere sull'effettiva esistenza dei valori della cultura italiana, non è questo il luogo per farlo.

102 Il sociologo franco-algerino Abdelmalek Sayad (2006) scrive di "figli illegittimi", perché ereditano un profondo senso di precarietà: sia dai genitori, sia dalle due loro società di riferimento, quella in cui vivono e quella di origine. I genitori sono spesso legati all'illusione del ritorno e la nuova società li tollera temporaneamente come "lavoratori ospiti", i figli rappresentano quindi uno "scandalo", perché fanno cadere l'illusione del ritorno creando le radici dei genitori nel nuovo paese.

103 Riporto appunti presi durante un incontro all'interno del corso di formazione per "Cross Community Schools" del 5 aprile 2011 presso l'IIS Giovanni Giolitti di Torino.

104 Il Centro Fanon è un centro di cultura e di pratica etno-psichiatrica (disciplina di confine che utilizza contenuti e saperi dell'antropologia, della psicologia e della pedagogia); è nato nel 1996 e vi sono attivi psicologi, mediatori culturali e antropologi. Offre un servizio di counseling rivolto agli immigrati e agli operatori (insegnanti, servizi sociali, NPI). Quando riceve segnalazioni, ad es. dalle scuole, può lavorare su casi, o collaborare con gli operatori per aiutare a individuare i confini dei problemi, cfr. <http://www.associazioneфанон.org>.

105 I giovani G2 si autodefiniscono spesso "quelli del trattino" (italo-marocchini, italo-nigeriani, ecc.), non sd infrequente si sentono integrati fra le due culture, sono però le due culture non disposte ad accettarli, in quanto non vi aderiscono totalmente. Non sono in nessun luogo, come scrive Sayad (2002), vi è "doppia assenza". Una reazione possibile è quella visibile nel fenomeno presente a Milano e a Genova con le gang di ragazzi latini (spesso ricongiunti da grandi), che si attaccano alla cultura di origine, ad esempio tramite la lingua (parlano fra loro spagnolo), mentre i genitori tendono ad abbandonarla. Fiorenzo Oliva (2011: 70) è convinto che un cittadino del mondo, crescendo in un territorio multietnico dal punto di vista fisico, mentale, relazionale, può essere capace di tenere insieme usanze e culture, sviluppando nuove strategie; Capello e Vietti (2008: 2) spiegano che:

l'identità e l'appartenenza di questi giovani [figli di immigrati] sono in larga misura performative e strategiche, contestuali e negoziate. Non è possibile dire a priori se essi si sentano italiani o cinesi, italo-marocchini ecc., e forse non è così importante determinarlo. Tanto più che non si tratta di vittime passive di processi di impacchettamento, ma di soggetti che attivamente negoziano e interpretano identità complesse e appartenenze multiple.

106 La relazione genitori-figli si instaura nel contesto culturale dei genitori, quando c'è conflittualità ha luogo in uno o più contesti culturali di riferimento, per poter aiutare bisogna riuscire a capirli e conoscerli. Nell'emigrazione i momenti in cui i contesti culturali vacillano sono tre: il parto (mancano le madri e le femmine della comunità, le donne migranti sono sole, non hanno sostegno, l'istinto materno è innato ma anche culturale); la scolarizzazione (e succede che i problemi vengono medicalizzati per incapacità di lettura linguistica e culturale); l'adolescenza, una fase sempre critica, ma lo diventa doppiamente se è

to", i bambini non fanno scelte consapevoli, ma subiscono quelle dei genitori, della scuola, della società in cui vivono, del discorso politico,¹⁰⁷ sono soggetti ad un "effetto specchio traumatogeno", che rischia di venir letto e affrontato con gli strumenti della patologia.¹⁰⁸ Si può imporre alle scuole il rapporto interculturale? Per i ragazzi la questione della migrazione e quindi dell'identità è ineludibile, dire che la questione della migrazione non li tocca è rimozione, così come lo è stata la migrazione interna in Italia.

Studi incentrati sui figli dell'immigrazione in Italia fanno ormai parte stabile del panorama di ricerca italiano, a inizio del secolo Ambrosini e Molina (2004) riflettevano in maniera organica con altri colleghi, italiani e di altri paesi, sulla situazione ed il futuro delle seconde generazioni in Italia, Stati Uniti, Francia e Germania, dedicando il capitolo conclusivo a "I figli degli immigrati a scuola: lezioni per l'Italia dalle esperienze di altri paesi". La Fondazione Agnelli di Torino ha pubblicato negli anni, oltre a questa fondamentale ricerca, numerosi studi sulle seconde generazioni,¹⁰⁹ alcuni dei quali incentrati proprio sulla città di Torino.

La Fondazione Giorgio Rota (2011: 202) in occasione degli Olimpiadi Invernali, ospitate nel 2006 a Torino, aveva chiesto ai giovani torinesi del loro rapporto con la città. Gli italiani avevano espresso un fortissimo legame identitario con la propria città. I ragazzi stranieri avevano invece espresso come principale la loro appartenenza europea, solo secondariamente quella torinese-italiana, lasciando sullo sfondo il legame identitario con la patria d'origine (propria e/o dei genitori). Dal sondaggio, tra l'altro, non emergevano differenze significative quanto a identità territoriale tra giovani stranieri di prima e di seconda generazione, né tra le diverse etnie. Forse¹¹⁰ l'etichetta di "europeo" è quella che i ragazzi, molti dei quali senza un passaporto della UE, sentivano più vicina a loro, perché simile a quella di "cittadini del mondo", essa permetteva loro di affermare la loro identità composita, transnazionale, li lasciava liberi di superare confini e, con un solo aggettivo, di esprimere la loro realtà di essere "più cose" contemporaneamente.

Fiorenzo Oliva (2001: 25-34) scrive di "grande senso di spaesamento" legato a questa appartenenza plurima, la domanda che ci si pone però è dove siano la causa e l'effetto: lo spaesamento deriva dall'identità composta, o dall'assenza di accettazione da parte della società (dei paesi di origine e in cui si cresce)?¹¹¹ Lo sforzo dell'equilibrio fra esperienze e valori diversi può portare secondo lui a quattro possibili risposte: il rimanere ancorati all'etnia e alla cultura di origine, il rifiuto di un qualsiasi modello di riferimento, l'adesione incondizionata al modello culturale del paese in cui si vive, ed infine la scelta di modelli terzi, articolati, ibridi, "un'acculturazione selettiva" che permetta di avere a disposizione gli strumenti per inserirsi con successo in Italia, senza entrare in conflitto con riferimenti e legami della propria famiglia.¹¹² Questi ragazzi sono una "generazione ponte" alla ricerca di un destino nuovo, che mette alla prova sia il progetto migratorio delle proprie famiglie, sia la capacità di cambiamento della società in cui crescono, che deve loro il "diritto alla somiglianza", a essere pienamente riconosciuti come parte della società e di accedere alle stesse opportunità e diritti dei loro coetanei italiani. Il rischio per i figli di immigrati è, allargando le riflessioni di Lüdy e Py (1984: 73, 89), di essere

legata a due culture e a due identità.

107 Che cosa succede se si organizza la gita di classe all'estero, e qualche ragazzo straniero scopre di aver bisogno di un'auto-rizzazione speciale, rischiando magari di non poter partecipare al viaggio? Scoprono improvvisamente che l'Italia non è più il loro paese, si sentono ospiti a tempo e non necessariamente graditi. L'aspetto legale della situazione dello straniero dovrebbe far parte dell'educazione alla cittadinanza, materia obbligatoria per tutti gli studenti delle scuole.

108 Le neuropsichiatrie infantili di Torino e Milano seguono oggi, in proporzione, molti più bimbi/ragazze stranieri rispetto a quelli italiani, le difficoltà a scuola cercano risposte, e attualmente l'unico interlocutore istituzionale che possa prendersene carico è proprio la NPI. Questa è formata per leggere i problemi anche in chiave interculturale e interlinguistica? I vari test ad esempio vengono fatti in L2 e non nelle L1, le logopediste non hanno studiato per lavorare con stranieri o persone plurilingui, tutto questo avviene in un'ottica di tagli ai servizi pubblici. Fra le altre cose il Comune di Torino nel 2010 nelle sue scuole materne ha spostato in sezione come maestre generiche tutte le maestre formate e dedicate ai bisogni educativi speciali (logopediste, affettiviste, psicomotriciste), privando così le maestre di sezione – ovvero i bimbi – di personale molto importante per individuare e risolvere subito problemi lievi.

109 Fra esse cfr. Fischer e Fischer (2002), Molina (2006) e Cologna et al. (2007).

110 Si tratta di un'interpretazione della scrivente.

111 Il giornalista tedesco Malte Lehming (2016) si appella ai suoi connazionali, confrontati nell'anno precedente in termini assoluti con il flusso maggiore di richiedenti asilo nell'UE (la parola "Flüchtling", rifugiato, è stata individuata dalla "Società Tedesca per la Lingua" come "Parola dell'anno 2015"), affinché la società tedesca li "autorizzi" a mantenere le loro appartenenze multiple, ad aiutarli a sentirsi a casa nel loro nuovo paese, imparandone la lingua e accettandone regole e leggi; contemporaneamente la società tedesca deve accettare che la loro origine, che si esprime in lingua, religione, cultura e tradizione, faccia parte non solo del loro passato, ma anche del loro presente. Esattamente come succede a rifugiati tedeschi durante il periodo nazista come Klaus e Thomas Mann, Hanna Arendt e Albert Einstein, che nonostante il passaporto americano e l'uso dell'inglese, vengono "naturalmente" considerati come di origine tedesca, o ebraico-tedesca.

112 Alla luce delle interviste svolte, integrando con riferimenti culturali a paesi terzi, per cui si provano affinità.

sottoposti ad un doppio "effetto Shibboleth",¹¹³ ovvero di venire individuati come non – pienamente – appartenenti o addirittura estranei sia dal paese dei genitori, che quello in cui si vive, che non "accettano" una doppia appartenenza linguistica e/o culturale e quindi una identità plurima. Di fronte alle pressioni, implicite ed esplicite, che bambine e ragazzi vivono per integrarsi o, forse anche per assimilarsi negli ambienti italiani, Capello e Vietti (2008: 13) ribaltano il punto di vista:

l'integrazione non è una proprietà degli individui, ma della società nel suo complesso. Non sono gli immigrati (e tanto meno i loro figli) a doversi mostrare integrati, ma è il contesto umano, sociale e territoriale di una città a rivelarsi integrato in tutte le sue componenti.¹¹⁴

Ad esempio la Fondazione Giorgio Rota (2011: 179) osserva che i giovani stranieri sono sempre meno disposti – e ancor meno lo saranno in futuro – a svolgere lavori "da immigrati", cercano spazi lavorativi adatti alle loro qualifiche, scontrandosi con il sentire di alcuni italiani.¹¹⁵

Secondo Anna Granata (2011) sono tre le lezioni che possiamo apprendere dai figli della migrazione. In primo luogo il *saper essere italiani e molto altro*. Anche se spesso vengono visti come lacerati tra due culture e ibridi in perenne crisi di identità, essi sono piuttosto dei "traduttori di mondi" chiamati a svolgere un prezioso ruolo di mediazione linguistica e culturale tra le proprie comunità e la società italiana. Custodire le origini e inserirsi positivamente nella realtà italiana non sono due sfide contrastanti, ma strategie complementari nella formazione di identità plurali e interculturali. Ci si può sentire italiani e allo stesso tempo cinesi, turchi o egiziani: una condizione che caratterizzerà un numero sempre crescente di cittadini anche nel nostro paese. La seconda è di *vivere molto profondamente le dissonanze generazionali*. Se questi ragazzi muovono critiche alla società italiana è perché ne sono figli, se esprimono giudizi verso la comunità etnica o religiosa di minoranza è perché in essa sono cresciuti assieme ai loro genitori, se esprimono disapprovazione verso le politiche del paese d'origine il loro sguardo è nutrito allo stesso tempo di stima e rispetto per la terra dei nonni, di cui si sentono fieramente eredi. Un sano conflitto tra padri e figli, ci mostra concretamente l'esperienza dei giovani di seconda generazione, potrebbe riportare anche nel nostro paese un equilibrio tra i ruoli che competono alle diverse generazioni e nuove opportunità di crescita per l'intera comunità. La terza è l'auspicio che *presto possano diventare anche giuridicamente cittadini a pieni voti*. Che sarà di queste giovani energie che il nostro paese fatica a liberare? I giovani delle seconde generazioni si ribelleranno e diventeranno, come qualcuno teme, una "bomba sociale", o preferiranno lasciare l'Italia in cerca di una vita migliore e di luoghi nei quali le proprie competenze interculturali e plurilingui possano essere degnamente riconosciute e valorizzate? Oppure ancora verranno riconosciuti come cittadini a pieno titolo, alla luce del fatto che la cittadinanza oggi è più legata a un futuro da costruire che a un passato da custodire gelosamente.

Nelle città multietniche italiane i ragazzi di origine straniera, quando si presentano, normalmente si definiscono in prima istanza attraverso la loro città di residenza, si dicono quindi "torinesi" o "cuneesi", e eventualmente aggiungono poi di essere "marocchini" o "peruviani".¹¹⁶ Come nota Graziella Favaro (2011a: 19) non esistono identità e culture predefinite e immutabili fra le generazioni, ma costrutti porosi e aperti che si modificano grazie a interazioni e a scambi, la pluralità dei percorsi biografici di questi ragazzi fa sì che la loro vita non venga monopolizzata e circoscritta da una sola cultura. In America, in Canada e in Australia, paesi di antica migrazione, esiste il rispetto ed il prestigio per un'identità mista, per cui si può essere senza problemi, e anzi, si può dichiarare con orgoglio, ad es. di essere italo-canadesi o italo-australiani; questa naturalezza nel rapportarsi con le proprie multiformi radici non fa ancora parte della quotidianità di numerosi paesi europei, fra cui l'Italia, caratterizzati da un forte etnocentrismo nazionale.¹¹⁷ In Italia è normale che ragazzi, quando vengono intervistati da un socio-

113 Cfr. Libro dei Giudici, 12,5-6: dopo un combattimento, i Galaaditi volevano impedire la fuga ai nemici sopravvissuti, gli Efraimiti, questi ultimi dovevano quindi venir individuati come tali. Tutte le persone che venivano fermate venivano sottoposte ad un test linguistico e dovevano pronunciare correttamente la parola "shibboleth", cosa che gli Efraimiti non erano in grado di fare, quindi sbagliavano, venivano individuati come nemici e poi uccisi.

114 V. anche Anna Alessandra Massa (2011: 16), che nota come i ragazzi G2 fanno emergere rivendicazioni di bidirezionalità delle pratiche integrative, i diritti e doveri sono sia per gli stranieri, sia per la società circostante. Essi pongono questioni di parità di trattamento, promozione sociale, riconoscimenti della propria identità, anche linguistica, di voto e cittadinanza. A livello europeo con le seconde generazioni sono emerse richieste di spazi per il culto, particolari regimi alimentari nelle mense, così come il riconoscimento delle proprie pratiche educative e religiose.

115 Citano due casi della cronaca torinese dell'anno: i giornali avevano dato spazio infatti alle polemiche seguite alle lamentele di cittadini turbati dalla presenza di una guida turistica romena a Palazzo Reale e di una biglietteria marocchina alla Reggia di Venaria.

116 Questa stima non coincide con gli esiti dell'indagine della Fondazione Giorgio Rota (2011), ma a nostro parere sono fortemente influenzati dalla formulazione delle domande e dalle possibilità di risposta date, v. ad ogni modo p. 34.

117 Questo diventa tangibile quando si esaminino leggi sulla cittadinanza legate alla trasmissione "per sangue", o che prevedano al momento della naturalizzazione la necessità di abbandonare la prima cittadinanza, o che ancora non contemplino nelle statistiche e nei documenti, che vi siano residenti con più di una cittadinanza.

logo, o compilano un documento ufficiale o al momento del censimento si sentono porre la domanda se siano italiani *oppure* marocchini, perché la società in cui attualmente vivono e crescono non contempla ancora la possibilità di poter essere tranquillamente tutti e due. Succede che per motivare la necessità di inserire una forma di *ius soli* anche nel diritto italiano non "basti" spiegare che si tratta di un basilare e banale diritto; ci si impegna quindi a spiegare che i ragazzi che crescono in Italia nati da genitori stranieri non solo sanno benissimo l'italiano,¹¹⁸ ma anzi lo parlano con forte pronuncia locale o sono, meglio ancora, dialettofoni fluenti. Per questi ragazzi attualmente, per essere riconosciuti portatori di diritti,¹¹⁹ non è sufficiente essere "anche italiani", essi devono essere "più italiani degli italiani". Il vero problema dell'identità non è prodotto dalla supposta confusione mentale che deriverebbe dalla coesistenza di due lingue e due culture, quanto dei tentativi frustrati di emancipazione sociale sofferti da chi si sente costretto ai margini di entrambe. Sono ancora diffusi pregiudizi che vedono il monolingue come norma, mentre agli "stranieri" viene applicata l'equazione "una lingua = una cultura = un'identità nazionale", di conseguenza chi vive con due lingue finirebbe col non saperne bene nessuna,¹²⁰ chi cresce con due culture non apparterebbe a nessuna delle due, e chi ha due nazionalità non riuscirebbe identificarsi con nessuna delle due. Per Pino Alessandri (2001: 108) si tratta di una visione statica della cultura che "condanna" le seconde generazioni. Se invece di vedere i figli di immigrati nati nel Paese ospitante come *sospesi tra due culture*, essi fossero considerati come *appartenenti a due culture*, al posto di un vuoto si individuerebbero delle opportunità. Occorre quindi sviluppare un'idea di *cultura in divenire*¹²¹ in cui trovano posto le varie identità, l'innovazione, l'iniziativa personale e il dinamismo delle seconde generazioni. Un vasto territorio senza barriere e confini che raccolga le "narrazioni condivise, contestate e negoziate". E in questo processo le varie lingue assumono un ruolo centrale: sono lo strumento necessario per lo scambio nella vita quotidiana, e per lo scambio ai più alti livelli di saperi. Diventa allora importante che la società sia composta da individui plurilingui, e tutte le lingue – quella nativa, quella seconda e/o veicolare – siano utilizzate, valorizzate e rispettate e tutte godano dello stesso prestigio sociale. Gli individui, attraverso le *storie* di ognuno, possono riempire di contenuti le loro identità, che in questo modo possono incontrarsi, riconoscersi ed intrecciarsi. La scuola in questo può fare molto, abituando i discenti a raccontare, e ad ascoltare, le "storie" degli altri, per farle diventare la Storia. Franco Lorenzoni (2018) ci ricorda che

non c'è crescita culturale senza un continuo attraversamento di confini. Erodoto, il primo storico, era figlio di una greca e di un persiano. Figlio di due popoli in guerra fra loro. E' dal suo sangue misto che è nato uno degli ambiti di ricerca più ricchi di futuro, perché capace di far tesoro delle memorie più diverse. Le classi, oggi, possono essere il luogo di questa mescolanza feconda.

Vanda Losco (2011b: 92) elenca ulteriori motivi, oltre a quelli elencati, per cui bisognerebbe permettere ai ragazzi con "radici in più paesi" di poter crescere senza doverne recidere. In una società multiculturale e plurilinguistica, come quella che, con difficoltà, si sta delineando in Italia, bisogna orizzontarsi verso la valorizzazione delle intelligenze multiple, e della padronanza di una molteplicità di forme di comunicazione, linguistiche e non. Questo vale anche per quelle poco, o difficilmente valutabili come la competenza interpersonale, la competenza sociale e la competenza emotiva. Si tratta di un bagaglio da non trascurare, che costituisce una risorsa sostanziale e preziosa.

Però, passo dopo passo, qualcosa sta cambiando. Nel 2015 la TV pubblica, ha mostrato in maniera credibile una figlia della mescolanza all'interno della fiction in dodici puntate "E' arrivata la felicità",¹²² trasmessa su RAI1 in prima serata. Del cast faceva parte Tezeta Abraham, modella nata in Etiopia e cresciuta a Roma, felice di essere protagonista¹²³ di una "storia, ancora troppo poco raccontata, di una donna di seconda generazione, figlia di stranieri ma anche profondamente romana, come me e molti giovani, italiani nella vita ma non sulla carta". Gli italiani, sottolinea la giovane attrice, dovranno "abituarsi sempre più a connazionali dal volto orientale, dalla pelle di tutte le sfumature e noi seconde ge-

118 Fatto purtroppo non vero né per i figli di italofoeni, né tanto meno per figli di genitori con italiano L2, cfr. 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

119 E' questa fondamentalmente la differenza fra chi ha la cittadinanza e chi non ce l'ha, il primo ha diritti e doveri, il secondo ha tutti i doveri, e gli vengono "concessi" alcuni diritti.

120 Tosi (1995: 118-119) osserva che all'interno del sistema educativo in cui si trovano i figli degli immigrati, il bilinguismo ancora oggi significa arricchimento solo se partecipa alle espressioni di lingua e cultura della classe dominante, mentre merita assai meno rispetto se si esprime con manifestazioni di cultura etnica e di dialetti sub standard.

121 Francesca Murciano (2008) intervistando ragazze marocchine di seconda generazione fra i 10 e 22 anni nota come le identità di tutte e sedici vengono plasmate dalle due culture, vi è una continua mediazione fra i due mondi che avviene a livello individuale, in un continuo e incessante processo di negoziazione, che può aver luogo con difficoltà e lacerazioni, in particolare nel periodo critico dell'adolescenza. Il risultato di regola è la costruzione di un'identità plurale, l'elaborazione incessante di una forma di identità assolutamente ibrida.

122 V. <http://www.rai.tv/dl/RaiTV/programmi/page/Page-c1fdd756-287e-4749-8322-087ac2306984.html>.

123 Citazioni dall'intervista di Redattore Sociale (2015a).

nerazioni dobbiamo batterci quotidianamente fino a quando questo non si realizzerà [...], anche per evitare [...] che si parli poi di terze generazioni".

Concludiamo con la testimonianza della giornalista ventunenne Nadeesha Uyangoda (2014), arrivata in Italia a sei anni:

Ho imparato l'italiano nel giro di un anno circa e altrettanto velocemente ho dimenticato la mia lingua di origine, complici le maestre che avevano categoricamente vietato a mia madre di parlarmi in sinhala. Ho conosciuto lo Sri Lanka per la mia seconda prima volta sette anni dopo l'arrivo in Italia, in un'estate che ricordo ancora come una delle più belle della mia vita, interamente spesa alla ricerca delle radici, della lingua, della cultura che avevo perso lungo la strada, alla scoperta di una terra che non sentivo mia, ma che sapevo esserlo. [...] La svolta è giunta dopo il primo anno di università, quando sono entrata in contatto con la comunità singalese a Milano, cosa che mi ha avvicinato alle tradizioni, ai modi di fare e pensare così tipici dei srilankesi. [...] In conclusione, io mi sento profondamente italiana, ma non lo sono. Mi sento milanese, ma forse sarebbe più esatto – e semplice – dire che sono straniera. Non so se mi sento di seconda generazione, ma sicuramente lo sono. Ho dei consanguinei in Sri Lanka che però non considero parenti; ho dei non-parenti italiani che mi son scelta come famiglia.

1.5 Il ruolo socio-demografico degli immigrati e dei loro figli a Torino ieri e oggi

Il Piemonte è la seconda regione italiana per superficie e la settima per popolazione residente, i residenti stranieri a Torino, secondo i dati riportati da Maria Teresa Martinengo (2016b), dal 2013 sono in calo vertiginoso (136.262 al 31 dicembre 2015, 138.076 nel 2014 e 140.138 nel 2013), duemila presenze in meno all'anno, da aggiungere agli emigranti (4.000 circa nel 2015 in tutta la provincia), si tratta dei fenomeni consolidati dei rientri e delle nuove emigrazioni dall'Italia verso altre mete europee, che "rimpiccioliscono" la città, dato confermato indirettamente da un calo delle rimesse verso i paesi di origine (167,5 milioni di euro nel 2015 contro i 172,3 del 2014). Continua ad essere in crescita la disoccupazione tra i migranti, con un +8% tra gli uomini rispetto agli italiani. Anche per loro poi vale ormai il calo delle nascite: a livello provinciale i nuovi nati figli di stranieri nel 2014 sono stati 3.185, mentre nel 2013 erano stati 3.576.

In Piemonte¹²⁴ i residenti stranieri sono il 9,6% del totale, di fronte ad una media nazionale dell'8,2%; il loro tasso di natalità è di 18,3 nuovi nati ogni 1000 residenti, rispetto ad una media nazionale di 17,7; la regione presenta inoltre un alto grado di stabilità delle presenze con un'alta incidenza di minori fra la popolazione e un'alta quota di permessi di soggiorno per motivi familiari, un numero significativo e in crescita costante di richieste di naturalizzazione (le acquisizioni di cittadinanza erano state 6.793 nel 2015, l'anno precedente erano state 5.051, 4.370 nel 2013), e un alto tasso di domande per affrontare il test di competenza linguistica propedeutico all'ottenimento del permesso di soggiorno per lungo soggiornarti.

Secondo il rapporto CNEL (2013) sugli indici di integrazione degli immigrati in Italia il Piemonte risulta essere, con un indice di 62,8 su scala da uno a 100, la regione a più alto potenziale di integrazione in Italia, perché è quella che offre agli immigrati le migliori condizioni complessive di inserimento socio-occupazionale, riuscendo quindi a favorirne in maniera strutturale i processi di integrazione sul territorio. A livello religioso si stima che fra gli stranieri il 59% sia cristiano (cattolico, ortodosso, protestante), e il 31,7% musulmano. L'ambito dell'occupazione rimane stabilmente critico per tutto il Piemonte,¹²⁵ e quindi anche per i lavoratori stranieri. Di fronte a un cedimento di domanda per lavoro domestico e nell'ambito dell'edilizia e impiantistica (ambidue -8,5%), si notano segnali di crescita dell'imprenditorialità asiatica, in particolare indiana. Le rimesse verso l'estero nel 2014 sono state ca. 300 milioni di euro.

L'assessora regionale Monica Cerutti nell'ottobre 2016 ha fondato il Forum regionale dei nuovi cittadini e delle nuove cittadine,¹²⁶ fra le altre cose per avviare il confronto per la stesura del nuovo disegno di legge regionale per la promozione della cittadinanza e l'inclusione.

Torino è diventata nel 1861 la prima capitale d'Italia, diventandone successivamente la capitale industriale, in particolare in ambito automobilistico e manifatturiero e dopo la seconda guerra mondiale, uno dei centri del boom economico. A partire dagli anni '80 del secolo scorso è entrata in una crisi le-

124 Dati del rapporto IDOS-UNAR (2015).

125 Secondo la Fondazione Giorgio Rota (2014: 32) la crisi in Piemonte ha prodotto ferite e lasciato cicatrici più profonde della media italiana e del Centro-Nord, il valore aggiunto prodotto in regione si è ridotto a dimensioni paragonabili a quelle di quasi vent'anni fa, patendo maggiormente il pesante impatto della crisi sul settore industriale, mentre il terziario risente della contrazione dei consumi interni e della perdita delle attività direzionali e dei servizi a queste connessi. L'ultimo rapporto di [Fondazione Giorgio Rota 2015] conferma una fase di marcata sofferenza del tessuto economico, leggibile nei dati sulla natalità delle imprese e dalla ripresa dei fallimenti, gli addetti sono diminuiti ovunque negli ultimi trent'anni.

126 V. <http://www.regione.piemonte.it/diritti/web/tutte-le-news/60-un-forum-regionale-dei-nuovi-cittadini-e-delle-nuove-cittadine-per-scrivere-la-legge-sull-immigrazione>.

gata al declino demografico e industriale, ha cercato quindi di trasformarsi inventandosi una nuova identità, passando da città "monomarca FIAT"¹²⁷ a una città con vocazioni multiple, puntando su settori come l'informatica, la ricerca, le università, la cultura ed il turismo.¹²⁸ Ha investito in trasformazione urbana e diversificazione economica, trasformando la sua immagine internazionale: da grigia città delle ciminiere a città turistica e polo di ricerca. La "città metropolitana" di Torino¹²⁹ è nata il primo gennaio 2015 inglobando i comuni della ex-Provincia, ed è una delle dieci città metropolitane italiane.¹³⁰

Dal punto di vista dei movimenti migratori il Piemonte ha vissuto fra Ottocento e Novecento in maniera significativa il fenomeno di emigrazione verso l'estero, in particolare verso le Americhe¹³¹ e la Francia, parallelamente avevano luogo migrazioni interregionali dalle campagne verso le città. Inoltre lo sviluppo industriale fra gli anni 1950 e 1980 ha portato a migrazioni, in particolare dal Mezzogiorno e dal Nord-Est, verso le zone industrializzate del triangolo industriale, con apici Milano, Genova e Torino. In particolare a Torino la ex-Fiat e le ditte del suo indotto hanno attirato nei decenni manodopera in grandi numeri. La città è allenata quindi al rimescolarsi fra abitanti autoctoni e immigrati di origine diversa.¹³² Nelle scuole gli insegnanti più anziani sono abituati da "sempre" a insegnare ad allievi delle più varie origini, e non pochi fra essi ricordano le classi con pochissimi italofofoni, perché gli allievi parlavano dialetti – italiani – diversi e fra loro non mutualmente comprensibili. Ancora oggi i quartieri con un'alta percentuale di stranieri sono tendenzialmente quelli in cui in passato vivevano gli immigrati dal Sud e dal Veneto.¹³³ Lo scrittore Roberto Saviano (2016) nota¹³⁴ che l'immigrazione meridionale fa parte integrante di Torino, che lui definisce "la città più a Sud d'Italia".

Torino attira da diversi decenni persone dall'estero, in un passato recente, quando la città era ancora un fiorente polo industriale, si trattava prevalentemente di "immigrati d'élite a tempo", che facevano tappa in città con le loro famiglie per qualche anno per seguire progetti di lavoro specifici. Venivano inviati dalle loro case madri e dotati di una serie di benefici, fra i quali spesso il pagamento della retta di una scuola privata per i figli. Fra questi si trovano i dipendenti di multinazionali attratte dalla voca-

127 Fondata nel 1899 a Torino fa parte dal 2014 del gruppo industriale italo-statunitense FCA (Fiat Chrysler Automobiles), di diritto olandese e con sede a Londra.

128 Una grossa spinta in questo senso è stata data dalle Olimpiadi Invernali del 2006, che hanno fatto conoscere la città nel mondo.

129 Cfr. il sito istituzionale <http://www.cittametropolitana.torino.it/>.

130 Si tratta di una trasformazione derivante dall'abolizione delle Province, cfr. la L 56/2014 recante "Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni".

131 Vedi il sito dell'Associazione Piemontesi nel Mondo <http://www.piemontesinelmondo.org>, e quello dedicato della Regione Piemonte <http://www.regione.piemonte.it/emigrazione/>.

132 Vinicio Ongini (2011: 140) descrive così il suo incontro casuale con un'anziana signora torinese da generazioni, sposata con un calabrese, che dopo la pensione passa metà dell'anno a Polizzi, in Calabria, e l'altra metà a Torino.

Qui [a Polizzi] mi trovo bene, con questa gente [gli immigrati stranieri], perché dove abitavamo a Torino avevamo come vicini di casa siciliani, pugliesi, calabresi e piemontesi, e andavamo d'accordo ... Io facevo l'infermiera a Torino, in quegli anni. Negli anni Cinquanta c'erano tante persone che parlavano i dialetti del Sud, il primario mi diceva: "parlaci tu, prima, senti cosa dicono", ho sempre avuto facilità a capire i dialetti.

133 La Fondazione Giorgio Rota (2015: 97-99) osserva come attualmente la geografia dell'insediamento degli stranieri si è sostanzialmente consolidata, in particolare nell'area tra corso Novara, corso Regina Margherita, corso Svizzera e via Bologna. In questa parte di città le zone più densamente popolate da stranieri sono le borgate Monterosa (dove non è italiano il 39,7% dei residenti), Aurora (37,5%), Borgo Dora (35,8%) e lungo corso Vercelli (34,6%). Il "quadrilatero" di San Salvario (nei pressi della stazione di Porta Nuova, fino a corso Marconi) è la quinta area cittadina per incidenza straniera. Viceversa vi sono alcune zone della città toccate assai marginalmente dal fenomeno. In un rapporto precedente la Fondazione Giorgio Rota (2011: 171) commentava che in particolare i quartieri semi-centrali di San Salvario e Borgo Dora si caratterizzano come luoghi di primo approdo migratorio; mano a mano che le famiglie emigrate si ricompongono e crescono, esattamente come per le famiglie italiane con figli, cercano spesso casa in periferia e nella cintura metropolitana, dove gli alloggi hanno prezzi inferiori rispetto alle aree più centrali.

134 Leggiamo in un suo articolo Saviano (2016) intitolato "Torino, una città del sud che la 'ndrangheta considera un suo territorio" anche interessanti riflessioni di tipo sociologico che riportiamo in maniera molto riassunta:

Quando ero piccolo, Torino era il posto più lontano che potessi immaginarmi. Per me era più lontano di Parigi, più lontano di Berlino, più lontano di New York. Torino era così lontana perché era la città per la quale erano partite le persone intorno a me (il posto della Fiat); perché era la casa del nemico calcistico (il posto della Juventus); e poi era la culla dei Carabinieri. [...] Sono nato nel '79 eppure sono cresciuto sentendo ancora i vecchi del paese chiamare i Carabinieri "i Piemontesi". "Posti di blocco di piemontesi dappertutto" oppure "hai pagato la multa ai piemontesi?" [...] C'era una canzone che si chiama Briganti - che canto ancora oggi [...] che recita così: "o vero lupo ca magna 'e creature è 'o piemontese c'avimma caccià" - il vero lupo che mangia i bambini è il piemontese che dobbiamo cacciare. [...] Chi nasce a Torino ormai non può più dire di nascere a nord: è meridionale senza saperlo [...] Torino di certo è la più antica città neomeridionale. So che Torino ha dimenticato di essere meridionale, ha dimenticato di essere lontana. [...] Torino, una città nella quale è difficile scovare torinesi nativi; una città che i meridionali hanno conquistato con il lavoro, l'hanno presidiata con i sogni di vita normale, l'hanno espansa con la realizzazione di una sicurezza civile, una casa, due figli, la casa per la figlia. Insomma questa è la mia Torino, la città più a Sud d'Italia.

zione industriale, scientifica e di ricerca della città.¹³⁵ Vi sono inoltre i collaboratori di numerose istituzioni internazionali situate a Torino.¹³⁶

Una prima visione d'insieme sulla forte migrazione a Torino a partire dal 2000 ce la dà il rapporto (Ey 2014: 131-149). Si osserva una crescita significativa di stranieri attratti dalle possibilità di lavoro, soprattutto nordafricani (Marocco) e dall'Europa dell'Est (Romania); nel 2011 il tasso di immigrati era cresciuto del 330% se paragonato con dieci anni prima, con un incremento significativo dei cittadini comunitari, passati dai 3mila del 2001 ai più di 60mila del 2012, complessivamente 134mila (comunitari e di paesi terzi), rappresentanti il 14,7% della popolazione totale rispetto al 4,8% di dieci anni prima. Questa immigrazione gioca un ruolo importante nel ringiovanire la popolazione torinese, visto che a Torino soltanto il 28,2% degli italiani ha meno di 34 anni, contro il 55,6% dei cittadini comunitari e il 56,3% di chi arriva da paesi terzi. Specularmente hanno più di 55 anni il 42% degli italiani residenti contro il 6% dei comunitari e il 7,3% di chi proviene da fuori UE.

La Fondazione Giorgio Rota (2015: 97-99) osserva come nel 2014, per la prima volta, è diminuito (di 2.053 persone) il numero di Torinesi con cittadinanza straniera, la città rimane comunque la metropoli italiana in cui negli ultimi anni si è registrata la crescita più consistente di presenza straniera (si tratta oggi del 15,3% dei residenti, inferiore solo a Milano con il 17,4%). Il futuro dirà se si tratta di un primo segnale di inversione di tendenza¹³⁷ verso un progressivo abbandono dell'area torinese da parte degli stranieri, che non stupirebbe, visti gli elevati tassi di disoccupazione. Di fatto la crisi che colpisce fortemente italiani e ancor più la città di Torino, colpisce ancora più duramente gli stranieri in città, privi di reti di protezione.¹³⁸

Una peculiarità demografica cittadina è la presenza unica, a livello nazionale,¹³⁹ di una rappresentanza assai folta di Romeni a Torino (circa il 40% degli stranieri), aumentata in modo vistoso nell'ultimo decennio (nel 1993 rappresentava lo 0,8% degli stranieri residenti a Torino, nel 2003 il 23,7%); viceversa, la presenza dei Marocchini è andata diminuendo (nel 1993 era del 24,2% degli stranieri, mentre oggi è del 13,9%).

Rispetto a tutti i matrimoni celebrati a Torino nel 2013, l'incidenza delle coppie miste (14,4%) è più che doppia rispetto a quella delle coppie solo straniere (6,1%), a testimoniare una tendenza crescente alla "mescolanza".

Nel 2013¹⁴⁰ il 37,7% dei neonati torinesi aveva almeno un genitore straniero:¹⁴¹ in un quarto dei casi si trattava di figli di coppie miste con un genitore italiano, negli altri di genitori entrambi stranieri. Nel 2014 i ragazzi stranieri erano il 22,6% dei minorenni torinesi, ed era nato in città il 63,1% di loro.

135 La città è attiva in particolare negli ambiti aerospaziale, automotive, design, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, logistica e trasporti, nanotecnologie, robotica, energie rinnovabili e tecnologie ambientali, scienze della vita, farmaceutica e biomedica. Per informazioni specifiche cfr. il sito del Cei Piemonte, interlocutore delle imprese estere ed esterne interessate a localizzarsi in Piemonte su <http://centroestero.org>. La città poi è sede dell'Università degli Studi e del Politecnico, frequentate oggi da oltre 1.500 studenti universitari stranieri (sia scolarizzati a Torino, che provenienti dall'estero). Cfr. www.studyinpiemonte.it e www.torinocampus.torino-internazionale.org.

136 Si tratta del Centro di formazione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ITCILO - International Training Centre of the International Labour Organization), il Centro UNESCO, la Fondazione Europea per la Formazione (ETF - European Training Foundation), l'Agenzia delle Nazioni Unite di Coordinamento e Ricerca sulla Criminalità Internazionale (UNICRI - United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute), lo Staff College delle Nazioni Unite (UNSSC - United Nations System Staff College), il Centro Internazionale per la Ricerca Economica (ICER, International Centre for Economic Research), il Polo internazionale per il Supporto dell'Istruzione e della Formazione (IPSET International Pole for the Support of Education and Training), l'Istituto Universitario di Studi Europei e l'Università italo-francese. Maggiori informazioni si trovano sui rispettivi siti delle istituzioni, cfr. www.unesco.to.it, www.etf.europa.eu, www.itcilo.org, www.unicri.it, www.unssc.org, www.icer.it, www.iuse.it, www.ipset.unito.it, www.universite-franco-italienne.org. Per alcuni anni vi è stato anche il Comitato per l'Organizzazione dei XX Giochi Olimpici Invernali Torino 2006 (TOROC).

137 Come si è scritto, e si scriverà ancora altre volte, in molte statistiche non è dato sapere quanti stranieri, in seguito a naturalizzazione, si sono spostati dalla casella degli "stranieri" finendo in quella degli "italiani", rimangono però le stesse persone.

138 Una possibilità per aggirare questi problemi è di lavorare in proprio. Secondo Maurizio Tropeano (2016) gli imprenditori stranieri negli anni di crisi hanno contribuito a tenere viva l'economia in Piemonte: il loro tasso di crescita è sempre stato positivo, e ha raggiunto il +4,4% nel 2015, mentre le aziende di italiani hanno sempre mostrato dati negativi. A capo delle aziende straniere in Piemonte ci sono i cittadini romeni, titolari di oltre 10mila aziende, seguono marocchini, albanesi, cinesi, francesi e tedeschi. Ferruccio Dardanella, presidente di Unioncamere Piemonte, definisce l'imprenditoria straniera una risorsa preziosa per l'economia piemontese.

139 I gruppi nazionali più numerosi in altre grandi città non hanno la rilevanza dei Romeni a Torino: a Genova, gli Ecuadoriani, prima nazionalità presente, sono il 33,2% degli stranieri, i Serbi a Trieste il 32,1%, i Singalesi a Messina il 32%, i Romeni a Roma il 24,6%.

140 Nel 2005 i neonati con un genitore straniero erano il 26,9%, nel 1997 il 10,9%.

141 I dati per il 2015 del Sant'Anna, l'Ospedale Materno-Infantile con il numero maggiore di nati in Italia, raccontano grazie a Noemi (Penna 2016) che più del 90% delle mamme che vi partoriscono vivono a Torino e dintorni, ma arrivano da quasi tutti i Paesi del mondo. Le partorienti straniere nel 2015 sono state il 25,3% del totale, in leggero calo rispetto al 2014 (26,6%) e sono nati bambini di 81 nazionalità diverse. Al primo posto ci sono i romeni, seguiti da marocchini, nigeriani, albanesi, peruviani e cinesi. Origini che si riflettono in parte anche sui nomi scelti per i neonati.

La città ha avuto fino al 2016 un Assessorato all'Integrazione,¹⁴² finalizzato a gestire i fenomeni legati all'immigrazione, coordinando le attività dei singoli assessorati e delle singole circoscrizioni, promuovendo l'interazione con l'associazionismo, il volontariato e alcune Fondazioni, in particolare negli ultimi anni, a causa delle acute ristrettezze di cassa. La nuova giunta prevede un'assessora con delega a "Stranieri e nomadi",¹⁴³ attualmente non si può ancora sapere quali saranno esattamente le linee di indirizzo.¹⁴⁴ Manca però all'interno della municipalità un'istituzione formale come potrebbe essere un "Consiglio dei migranti". Torino viene valutata come una delle città più "aperte" d'Italia e questo viene indicato plasticamente dallo slogan "Torino Cresce Plurale" utilizzato dalla Città a partire dal 2009.¹⁴⁵ Gli esiti degli sforzi nel tempo hanno fatto sì che nei rapporti del CNEL che misurano gli *Indici di integrazione degli immigrati in Italia* Torino guadagnasse anno dopo anno posizioni, risultando nel più recente indagine del CNEL (2013: 14) al 38° posto, prima provincia metropolitana d'Italia in graduatoria come potenziale complessivo d'integrazione, mentre nel 2009 era in 58° posizione.

L'Associazione di Animazione Interculturale a Torino dal 2002 ha aperto uno "Sportello Lavoro" e nel suo rapporto ASAI (2016) ha analizzato i dati del periodo 2005-2015, soffermandosi in particolare sui contatti avuti con le donne migranti (il 64,5% dei contatti) e le loro modalità di conciliazione di figli e lavoro. Osservando da vicino la loro formazione si osserva che la maggioranza di esse ha un titolo di studio: un diploma (40%), una qualifica professionale (10%) o una laurea (10%); per contro le loro ricerche di lavoro riguardano prevalentemente lavori a bassa specializzazione: il 56% cercava posti come badante, cameriera, commessa; il 38% lavori come colf, addetta alle pulizie, operaia generica. Solo il 4% ha richiesto lavori impiegatizi, di gestione o intellettuali. Il 66% ha figli che vivono in Italia con sé, il 34% ha figli nel paese di origine, e il 17% ha figli sia in Italia che nel paese di origine. Le donne provenienti dal Marocco e dalla Nigeria hanno la maggior parte dei figli in Italia di età inferiore a 10 anni, mentre le donne romene, peruviane ed ecuadoregne hanno figli che vivono prevalentemente nel paese di origine e sono maggiorenni. Il rapporto (*op. cit.*: 12) spiega che:

[se] vivere con i figli in Italia comporta problemi di conciliazione famiglia-lavoro, la lontananza delle madri dai figli, lasciati nel paese di origine e affidati al padre o a un familiare, determina gravi problemi sociali che si stanno ripercuotendo sui rapporti ed equilibri all'interno delle famiglie stesse. L'obiettivo della migrazione per la maggior parte delle donne è quello di assicurare ai figli un futuro migliore e un livello di studi elevato, tuttavia i bambini e gli adolescenti che vivono lontani dalla madre sono stati definiti "orfani bianchi" e sono esposti a fortissime tensioni psicologiche che poco alla volta possono condurre a depressione o ribellione.

Altri dati sui numeri degli stranieri a Torino ci vengono dall'Osservatorio Stranieri (2015). Nel 2014 Torino registra 898.714 cittadini, di questi 138.076 stranieri, il 15,4% della popolazione, di essi il 42,7% sono cittadini comunitari. I paesi di origine maggiormente rappresentati¹⁴⁶ sono la Romania, seguita da Marocco, Perù, Repubblica Popolare Cinese e Albania. Le circoscrizioni con il maggior numero di stranieri sono, in ordine decrescente, la 6, la 5, la 7¹⁴⁷ e la 3, ciascuna di esse accoglie una percentuale di stranieri variabile (dal 23,1% della circoscrizione 6, al 9,4% della 2), la loro presenza in relazione al totale residenti è, in tutte le circoscrizioni tranne che nella 2, superiore al 10%, e solamente nelle circoscrizioni 6 e 7 è superiore al 20%.

142 Creato nel 2005 e ampliato nelle competenze nel 2011 per arrivare ad occuparsi oltre del Coordinamento Politiche per la multiculturalità e per l'integrazione dei nuovi cittadini anche dei Progetti di Rigenerazione Urbana e qualità della vita e relativi progetti comunitari.

143 <http://www.comune.torino.it/giunta/composiz.shtml>.

144 La sindaco Chiara Appendino appartiene al movimento 5stelle, il cui fondatore e detentore del marchio, Beppe Grillo, è sposato con l'italo-iraniana Parvin Tadjik, ed è con lei padre di due figli binazionali. Egli è contemporaneamente sfavorevole a una modifica della legge sulla cittadinanza per le seconde generazioni. Le/gli assessori torinesi sono stati scelti dalla sindaco anche all'esterno del movimento, e bisognerà vedere nel tempo come a livello locale verrà sviluppata la politica in un ambito in cui a livello nazionale esistono sia posizioni chiaramente xenofobe e razziste, sia posizioni di chiaro rispetto verso tutte le culture.

145 Cfr. anche il sito dedicato (<http://www.comune.torino.it/toplurale/progetti/torino-cresce-plurale.shtml>) e la omonima pagina su Facebook.

146 La classifica si modifica in parte se si considerano le cittadinanze solo dei minori. Si tratta allora di Romania (11.530, +0,6%), seguita da Marocco (4.802, -2,7%), Repubblica Popolare Cinese (1.981, +1,6%), Egitto (1.867, +2,4%), Perù (1.675, -4,9%), Nigeria (1.553, +7,0%), Albania (1.319, -0,8%), Moldavia (899, -5,3%), Filippine (846, +2,2%) e Tunisia (402, -17,2%). NB Fra parentesi vengono indicati i numeri assoluti e la mutazione percentuale rispetto all'anno precedente, riproduzione parziale dei dati della Tabella 11 di (Osservatorio Stranieri 2015: 114).

147 Un segno dei tempi è il fatto che a Porta Palazzo dal febbraio 2016 sia stata riaperta una sede delle poste con impiegati plurilingui. Come descrive Paolo Coccorese (2016), di fronte al 90% di clienti stranieri, il distributore dei biglietti numerati si è trasformato: i clienti non schiacciano più i pulsanti in base a cosa devono sbrigare in Posta, ma scegliendo se parlare con l'operatore in italiano, inglese, arabo, spagnolo o francese (i nuovi impiegati sono due marocchini, una ecuadoregna e una svizzera). La svolta multietnica delle poste va incontro anche agli interessi aziendali, da tempo infatti, oltre ai tradizionali servizi, in tutti gli uffici è possibile inviare le rimesse nei propri paesi di origine tramite Moneygram, o rinnovare il permesso di soggiorno tramite lo "Sportello amico".

La popolazione straniera è più giovane rispetto alla media, la fascia di età più numerosa fra gli stranieri continua ad essere quella fra i 30 e i 39 anni, i minori con cittadinanza straniera sono il 22% fra gli stranieri, e il 22,9% fra tutti i minori della città (fra essi sono sempre più quelli nati a Torino, sono passati da 19.896 del 2013, a 20.407 del 2014).

Tabella 5: percentuale residenti stranieri su totale residenti per fasce di età, 2014¹⁴⁸

anni	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	> 79
% stran.	29,3	24,4	17,7	17,8	22,7	31,3	31,6	27,7	20,4	16,3	12,5	9,8	5,6	2,7	1,7	1,2	0,6

Nel 2014 si conferma sia la tendenza della città a diminuire come popolazione, sia la stanzialità delle famiglie straniere: Torino tende ad avere molti anziani, pochi giovani e sempre meno bambini. Il saldo migratorio negli ultimissimi anni è diventato negativo,¹⁴⁹ perché gli stranieri in uscita sono stati più di quelli in entrata.

Tabella 6: stranieri residenti a Torino nel decennio 2005-2014¹⁵⁰

anno	extracomunitari	UE	tot. stranieri	italiani
2005	75.275	3.356	78.613	823.135
2006	81.370	3.484	84.854	815.882
2007	57.952	45.843	103.795	804.334
2008	63.238	52.571	115.809	793.563
2009	68.242	55.958	124.200	786.304
2010	72.172	56.895	129.067	779.444
2011	75.431	58.438	133.869	773.005
2012	81.069	61.122	142.191	769.632
2013	80.621	59.517	140.138	764.876
2014	79.150	58.926	138.076	760.638

Verosimilmente nella diminuzione degli stranieri residenti giocano un ruolo importante le cittadinanza italiane concesse nel 2014, a Torino 3.324 (più che raddoppiate rispetto al 2012, in cui erano state 1.522); i paesi di origine maggiormente coinvolti sono Romania, Marocco, Perù, Albania ed Egitto. Per quel che riguarda le acquisizioni di cittadinanza fra i minori si nota un andamento non sempre regolare, ma con numeri aumentati del 310% nel decennio 2004-2013, per quel che riguarda i 18-19enni, che ne hanno diritto d'ufficio in base alla L 91/1992,¹⁵¹ si tratta di percentuali ancora molto parziali (nel 2012 il 44,1% degli aventi diritto).¹⁵²

Tabella 7: serie storica 2004-2013 acquisizioni di cittadinanza italiana suddivise per fasce d'età¹⁵³

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	totale
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--------

148 Riproduzione parziale della Tabella 9 di Osservatorio Stranieri (2015: 113).

149 Nel 2014 si è ridotta di 2.062 persone la presenza dei cittadini stranieri, se si confrontano i dati del 2010 con quelli del 2014, la differenza in negativo sale a 3.450 individui. Va sottolineato il numero di persone provenienti dall'estero, sceso di anno in anno e passato da 9.968 immigrati nel 2010, a 5.801 nel 2014. Nel 2014 gli stati principali di emigrazione sono stati Romania, Francia e Perù, seguono a ruota Stati Uniti e Germania. Le persone emigrate sono, in numeri assoluti, soprattutto rumeni (3.995), marocchini (1.485), cinesi (881), peruviani (769) e egiziani (438). I dati dell'anagrafe cittadina riferiti al 2015, come illustra Andrea (Rossi 2016), mostrano a partire dal 2012 una diminuzione costante degli stranieri residenti (ca. due mila in meno ogni anno), l'autore valuta che questo sia legato alla crisi e che essi, per superare le difficoltà, tornino in patria, o lascino l'Italia per un altro Paese, dove sperano di potersi costruire un futuro meno precario. Il gruppo più colpito sono i rumeni, mille in meno in un anno, tornati prevalentemente in Romania, quello controtendenza i cinesi, in lieve crescita.

150 Riproduzione della Tabella 1 di Osservatorio Stranieri (2015: 93).

151 Mentre per i genitori si tratta di una concessione, dopo almeno 10 anni di residenza, in seguito a una valutazione discrezionale di opportunità, che implica l'accertamento di un interesse pubblico accanto al riconoscimento dell'interesse del privato. V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

152 Fra chi non l'ha ottenuta ci potrebbero essere coloro che l'hanno ottenuta in precedenza tramite naturalizzazione di un genitore, chi non ne ha diritto perché non presenta un soggiorno continuativo in Italia, non ne è informato, chi non dispone dei mezzi per fare domanda, oltre a chi, banalmente, non è interessato.

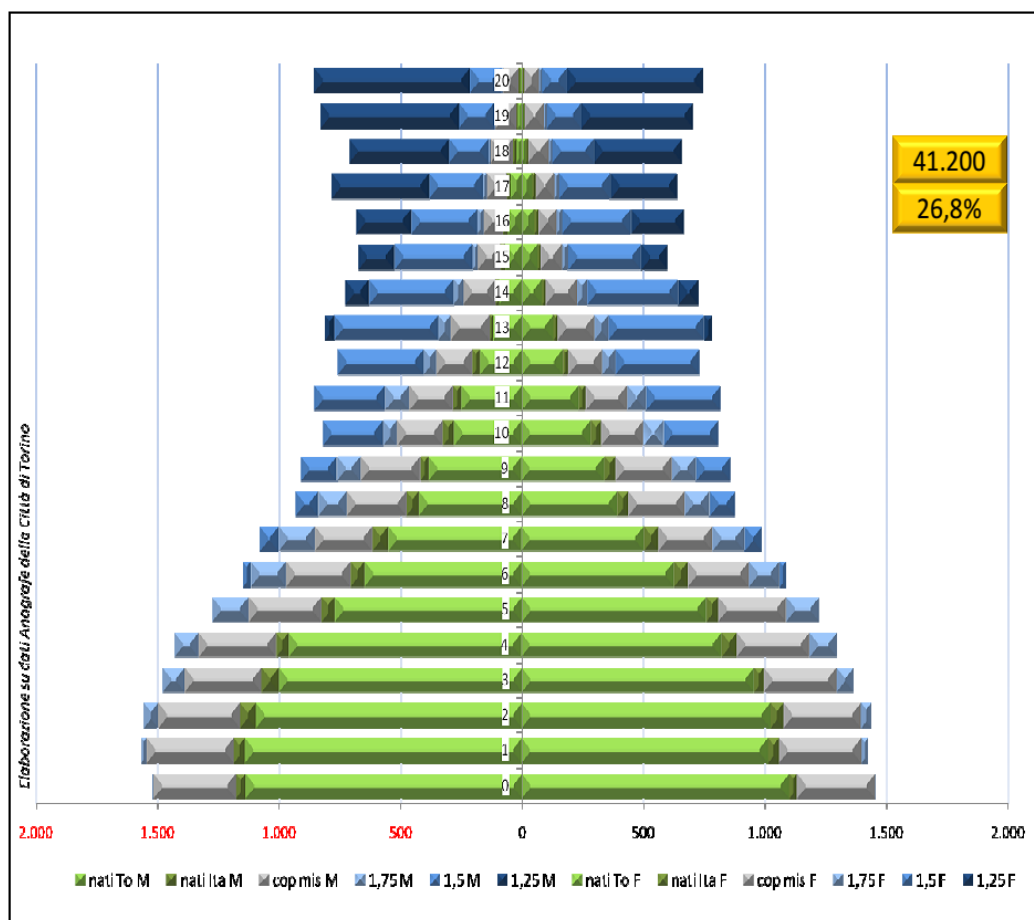
153 Dati dell'Archivio Anagrafico della Città di Torino - Servizio Statistica e Toponomastica della Città. Elaborazione a cura dell'Ufficio Pubblicazioni e Analisi statistiche. Un ringraziamento particolare alla Responsabile dell'Ufficio, dottoressa Fantini, per aver messo a disposizione i dati da cui è stata poi realizzata questa Tabella.

0-5 anni	79	164	141	132	145	235	334	278	213	359	2.080
6-10 anni	50	121	142	98	137	229	369	255	184	349	1.934
11-17 anni	49	67	94	87	138	220	302	273	182	366	1.778
18-19	14	29	31	47	56	86	92	78	63	97	593
20 e oltre	327	539	749	863	857	1.089	1.351	1.346	905	1.704	9.730
<i>totale</i>	<i>519</i>	<i>920</i>	<i>1.157</i>	<i>1.227</i>	<i>1.333</i>	<i>1.859</i>	<i>2.448</i>	<i>2.230</i>	<i>1.547</i>	<i>2.875</i>	<i>16.115</i>

Stefano Molina (2012: 4) realizza uno schema a piramide, che poi commenta, per rappresentare in maniera più articolata i numeri dei figli dell'immigrazione a Torino, che riproduciamo qui sotto. La parte più interna della piramide è formata dai bambini e dai ragazzi stranieri nati a Torino, le seconde generazioni G2: *sono stranieri, ma non sono immigrati*; sono cresciuti usando l'italiano a scuola (e a casa con i genitori spesso una lingua di famiglia). Il gruppo successivo è dato dai figli di coppie miste italo-straniere (in cui nel 75% dei casi è la mamma ad essere straniera): *non sono stranieri*¹⁵⁴ e *non sono nemmeno immigrati*. I loro riferimenti linguistici, culturali e affettivi sono duplici, quelli italiani e quelli rappresentati dal genitore e dai parenti "altri". Il gruppo che viene dopo ancora è quello della generazione 1,75: bambini nati all'estero e giunti in Italia in età prescolare (0-5 anni), hanno vissuto un'esperienza migratoria in tenera età. *Sono stranieri e pure immigrati*, hanno ricordi del paese di origine in cui magari ritornano in vacanza, dove trovano i nonni e gli amici dell'estate. Sono generalmente bilingui, e i loro rendimenti scolastici sono simili a quelli dei coetanei G2. La generazione 1,5, quella successiva, è composta dai ragazzi giunti in Italia fra i 6 e i 12 anni, hanno iniziato la scuola nel loro paese di origine e la proseguono in quello nuovo, spesso con difficoltà. Hanno perso molti punti di riferimento: insegnanti e compagni, parenti, amici e vicini. Arrivati nelle scuole italiane senza sapere la nuova lingua diventano automaticamente quelli che "non capiscono",¹⁵⁵ magari vengono inseriti in una classe più bassa della loro nel paese di origine, anche se fino a pochi mesi prima erano fra i bravi o i molto bravi. In assenza di accorgimenti mirati e continuativi vivono significative difficoltà di adattamento. L'ultima generazione è quella 1,25, ragazzi giunti in Italia durante l'adolescenza, fra i 13 e 17 anni, il loro profilo è simile a quello degli immigrati di prima generazione. Al paese di origine hanno dovuto lasciare gli amici del cuore e magari anche il fidanzato o la fidanzata. Si ricongiungono a genitori da tempo in Italia, con cui la conoscenza reciproca può essere ridotta, con tutte le tensioni (in aggiunta a quelle adolescenziali) che questo può comportare. I loro compagni di scuola ormai studiano, in italiano, materie a livelli molto alti di astrazione, ma a loro la nuova lingua viene spesso insegnata in maniera frammentaria. Il loro tasso di abbandono degli studi è molto alto, e può essere accompagnato dal rifiuto del nuovo paese a causa di limitate prospettive in esso, unito alla nostalgia per il paese di origine. La conclusione è che i figli degli immigrati a Torino sono una percentuale ragguardevole della popolazione giovanile residente, in crescita progressiva: a Torino, e in molte altre città dell'Italia del Centro-Nord, nei prossimi anni il numero degli allievi con retroterra migratorio aumenterà costantemente, indipendentemente dalle dimensioni dei nuovi arrivi dall'estero.

154 Perché hanno alla nascita automaticamente la cittadinanza italiana, hanno spesso però anche un passaporto non italiano.

155 Devono imparare come si dice "quaderno" e "mela", mentre i compagni italiani studiano storia e leggono Dante.

Grafico 2: la piramide dei figli dell'immigrazione a Torino, 1° gennaio 2012¹⁵⁶

I rapporti annuali della Fondazione Rota dedicano regolarmente spazio alla condizione degli stranieri a Torino, ne riprendiamo alcune osservazioni e riflessioni.¹⁵⁷ A partire dal 2008 sono diminuiti in maniera costante i redditi, i patrimoni e i consumi delle famiglie; Torino si trova a un livello basso tra le città del Centro-Nord, per la salute diminuisce la possibilità di cure nel servizio pubblico in tempi certi. Sono sempre maggiori le richieste di aiuto al volontariato, come prestazioni materiali, ma anche di ascolto e di supporto psicologico. La città si polarizza,¹⁵⁸ e aumentano i divari fra i cittadini ad alto, e quelli a bassissimo reddito, fra questi ultimi gli stranieri sono quelli a soffrire maggiormente la crisi. La situazione lavorativa peggiora stabilmente,¹⁵⁹ con tassi di disoccupazione simili a quelli del Mezzogiorno, continua il precariato generalizzato tra i giovani, e la quota di NEET¹⁶⁰ è la peggiore metropoli del Nord. Torino continua ad essere la prima provincia metropolitana italiana per la cassa integrazione, la terza per lavoratori in mobilità. Nonostante un mercato immobiliare con prezzi e affitti relativamente bassi, gli sfratti continuano ad aumentare e emergono varie forme di co-housing solidale. Torino re-

156 Riproduzione della Figura 2 di Molina (2012: 4).

157 Cfr. Fondazione Giorgio Rota (2014: 208).

158 Leggiamo in Fondazione Giorgio Rota (2014: 241):

Per quanto riguarda il tessuto sociale, questi segnali contrastanti assumono chiaramente i connotati di una polarizzazione crescente, tra contribuenti ad alto e basso reddito, tra zone della città (in termini tanto di valori immobiliari quanto di indicatori di malessere sociale), tra adulti che riescono a restare nel mercato del lavoro – pur a fatica, e con qualche tutela – e giovani che invece stentano a entrarvi, se non in forma estremamente precaria. Per certi versi, sembra emergere l'immagine di una realtà urbana che tende a "spaccarsi", con punte di successo – capaci di conquistare la ribalta, non solo nazionale, e di diffondere l'immagine di una città vitale, innovativa, brillante, che "non sta mai ferma" – inserite però in un tessuto economico e sociale che invece fatica a reggere la competizione.

159 L'allora sindaco, Piero Fassino, nel settembre 2014 spiegava a Andrea Rossi (2014):

La crisi economica e sociale è molto acuta. La disoccupazione ha raggiunto il 12% in quella che era la città del pieno impiego, dove la gente veniva a vivere perché c'era lavoro per tutti. Solo nel 2006 la disoccupazione a Torino era al 6%; è raddoppiata in pochi anni. E ai giovani va ancora peggio: uno su tre non lavora. Il prolungarsi nel tempo di questa crisi aumenta non solo le conseguenze materiali, ma anche la percezione che non si riesca a uscirne.

160 Con l'acronimo NEET (Not in Education, Employment or Training) si indicano i giovani non impegnati né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione. In Italia si tende ad usare come fascia di età di riferimento quella fra i 15 e i 29 anni, essa varia però in base al Paese e all'istituzione di riferimento.

sta una delle metropoli italiane che più investe nel welfare, e la seconda per numero di volontari nell'assistenza sociale. Nel terzo settore ha ripreso a crescere il numero di cooperative sociali, mentre resta intenso l'impegno delle fondazioni bancarie. Rispetto alla situazione specifica degli stranieri leggiamo¹⁶¹ come a Torino negli ultimi tre-quattro anni metà degli assistiti dai centri di ascolto Caritas e San Vincenzo è composta da stranieri, con un'incidenza tre volte superiore alla loro rilevanza demografica. Il 60% delle famiglie aventi diritto per le case popolari sono famiglie straniere, pur rappresentando meno del 15% dei nuclei familiari.¹⁶² Per esse il rischio di povertà è legato principalmente a condizioni più svantaggiate sul mercato del lavoro. In Italia il 42,2% delle famiglie straniere vive sotto la soglia di povertà relativa, contro il 12,6% di quelle italiane. Un altro segnale di crisi emerge dai comportamenti riproduttivi: dopo quasi quindici anni di crescita costante – sia a Torino sia in provincia – il numero delle nascite fra gli stranieri è diminuito costantemente.

La Fondazione Giorgio Rota (2011: 125-132) ha dedicato parte del suo rapporto ad analizzare, dietro ai numeri statistici, quali siano le caratteristiche dei "giovani nuovi torinesi", comparandole con quelle dei loro coetanei autoctoni. A Torino la permanenza in famiglia mostra marcate differenze tra giovani italiani e stranieri, questi ultimi diventano infatti prima autonomi: tra i 20 e i 24 anni l'84% degli italiani vive coi genitori, contro il 49,3% degli stranieri; oltre i 25 anni il 49,3% dei ragazzi italiani è ancora nella famiglia d'origine, contro il 3,1% degli stranieri. Questo si riflette anche sulla genitorialità: tra i 25 e i 29 anni, il 3,8% dei torinesi italiani ha già almeno un figlio, contro il 23,5% degli stranieri. In tutte le fasce d'età, tra i giovani italiani la quota di studenti risulta sempre superiore a quella registrata tra gli stranieri, mentre i dati si invertono se si osserva il fenomeno della disoccupazione: oltre i 25 anni il 12% dei giovani torinesi italiani è senza lavoro, mentre tra gli stranieri la quota è più che doppia, 26%.

Osserviamo ora più in particolare ciò che succede nelle scuole torinesi, frequentate oggi da molte allieve straniere, e in un passato recente da molti allievi dialettofoni.

Francesco Ciafaloni (2006: 25) spiega come sia importante non perdere il collegamento tra le migrazioni dal Meridione degli anni '60, e quelle più recenti dall'estero, per poter usufruire del bagaglio esperienziale maturato, sia rispetto ai successi che agli insuccessi.¹⁶³

Ci colpisce nell'indagare temi legati alla migrazione come il fenomeno venga raccontato e percepito in quanto ex-novo, mentre in realtà l'Italia e in particolare Torino, è stata scenario di flussi migratori recenti ben più consistenti rispetto a quelli odierni. Con la migrazione dal Sud dell'Italia al Nord degli anni '60 nella città di Torino sono nati interi quartieri. Con i figli degli immigrati meridionali la scuola ha sperimentato la presenza nella classi di culture e lingue diverse, vivendo quello che oggi chiamiamo un contesto multiculturale.

Ricordiamo che l'inserimento nelle classi dei minori immigrati dal Sud Italia ha implicato (e implica tuttora nell'esperienza dei figli di seconda e terza generazione), l'incontro tra differenze su numerosi piani (educativi, familiari, linguistici ecc.) e l'innescarsi di dinamiche di potere e disuguaglianze comunque proprie di tutti i Nord e Sud del mondo.

Goffredo Fofi (2009) nella sua pionieristica inchiesta¹⁶⁴ sull'immigrazione meridionale a Torino mostrava quanto la scuola torinese negli anni '60 fosse assolutamente impreparata a gestire il fenomeno dell'immigrazione, a partire dai locali che mancavano, per continuare con la mancata formazione dei maestri, che orientavano la loro didattica sui migliori della classe, mentre gli allievi immigrati abbandonavano la scuola, alternando atteggiamenti che oggi chiameremmo buonisti, ad altri palesemente razzisti.¹⁶⁵

161 Fondazione Giorgio Rota (2014: 173-176).

162 Questo dato è stato citato dall'allora assessora al welfare del Comune di Torino, Elide Tisi, in occasione del convegno sul progetto Nomis il 16 e 17 marzo 2013. Cfr. <http://1563.compagniadisanpaolo.it/Salone-welfare-minori-dalla-Compagnia-il-bilancio-di-maggio/Nomis-al-lavoro-perche-i-minori-stranieri-diventino-nuovi-cittadini>.

163 Ciafaloni (2006: 107) nota un approccio diverso verso gli allievi stranieri rilevato tra gli insegnanti, pesa il contesto all'interno del quale è avvenuta la propria formazione pedagogica, e le motivazioni che hanno portato a scegliere il campo dell'insegnamento come sbocco professionale. Tra le/i docenti più attivi oggi con gli stranieri ci sono quelli che si sono formati lavorando con l'immigrazione meridionale in quartieri difficili, magari a loro volta figli e figlie di migranti dal sud Italia, che hanno vissuto periodi storici come il post '68, e hanno fatto della sperimentazione il loro impegno all'interno della scuola: per questi l'insegnamento è stato una scelta professionale definita e consapevole, spesso legata a una scelta di impegno sociale e politico.

164 La prima edizione era del 1964.

165 Questi bambini e ragazzi che negli anni '60 venivano dal Sud portavano nelle classi un grande scombussolamento, eccone due esempi tratti da Ongini (2011: 45): "Voi dovete essere contenti, oggi entra nella scuola un piccolo italiano nato a Reggio Calabria, a più di cinquecento miglia di qua. Vogliate bene al vostro fratello venuto da lontano", oppure invece "Tutti i bambini meridionali sono tardivi, maleducati, sporchi, indolenti, abbandonati a se stessi, e nei confronti del maestro denotano solo insolenza e paura." Leggiamo poi nel registro del 1969 di un maestro di quarta elementare della scuola Gabelli in Barriera di Milano questa testimonianza (*op. cit.*, p. 44): "I nuovi iscritti, cioè i provenienti da altre regioni, specie dal Mezzogiorno d'Italia, costituiscono un grandissimo problema che si fa sempre più preoccupante di mano in mano che il loro numero va cre-

Anna Badino (2013) nel suo studio sulle seconde generazioni dei figli dei meridionali immigrati in massa al Nord (negli anni settanta Torino era la seconda grande città meridionale d'Italia), da cui emerge come per molti sembra essersi riprodotto lo svantaggio sociale che ha caratterizzato l'inserimento dei genitori nelle società d'arrivo. Per indagare nell'ambito scolastico la studiosa ha svolto interviste, utilizzando gli archivi della scuola di assistenti sociali di Torino (UNSAS) e i registri scolastici di una scuola di periferia. L'arrivo di bambini del Sud fra gli anni '60 e '70 ha significato di regola un inserimento sociale e culturale traumatico, con una logica scolastica discriminatoria, e condizioni abitative degradate. I figli di immigrati meridionali rispetto ai loro coetanei locali avevano una bassa scolarità, poiché la maggior parte di loro abbandonava precocemente la scuola con conseguenze significative per i loro destini lavorativi. Inoltre una "frenetica mobilità territoriale" portava a cambi di residenza (fra luogo di origine e di arrivo, così come all'interno della città), condizionando in modo ulteriormente negativo il destino scolastico. Si avevano ricongiungimenti parziali dei membri di una stessa famiglia, così come dispersioni transnazionali: a Torino si stabilivano madri "sole", che lasciavano i figli al paese dai nonni, mentre i mariti emigravano fuori Italia. Ancora nel 1991, c'erano pochi matrimoni "misti" tra meridionali e piemontesi: la formazione delle coppie rifletteva la separazione fra i due gruppi. Di fatto il controllo familiare esercitato sulle ragazze rendeva il matrimonio spesso l'unica strada perseguibile per loro per liberarsi dalle limitazioni genitoriali (per passare magari a quelle maritali).

Ballarino e Panichella (2016) nel loro studio su "I percorsi scolastici dei figli degli immigrati meridionali al Nord" ci ricordano che l'istruzione è un predittore decisivo della posizione sociale: se i figli degli immigrati hanno percorsi scolastici simili a quelli degli autoctoni, è ragionevole pensare che essi siano relativamente ben integrati nella società ricevente. I risultati empirici mostrano però che i percorsi scolastici sono piuttosto diversi all'interno dei tre sotto-gruppi dei figli di meridionali emigrati: il primo (G2 mista, un genitore meridionale e l'altro centro-settentrionale) presenta esiti simili a quelli dei compagni centro-settentrionali; il secondo (G2, i figli di meridionali nati nel Centro-Nord) non presenta penalizzazioni significative. Il terzo gruppo invece (G 1,5, chi ha vissuto la migrazione dei genitori durante l'obbligo scolastico) mostra uno svantaggio scolastico significativo, verosimilmente per aver vissuto in prima persona la migrazione, interrompendo gli studi per riprenderli in una città e in una scuola diversa e sconosciuta, affrontando una seconda socializzazione nel luogo d'arrivo; inoltre i genitori arrivati al Nord con i figli hanno dovuto ammortizzare i costi della migrazione anche accettando occupazioni precarie e dequalificate, proprio mentre i loro figli stavano frequentando la scuola dell'obbligo. Gli autori riflettono come:

[questo] risultato è un chiaro esempio di come le diverse strategie migratorie, ovvero le diverse modalità con cui gli individui si spostano da una zona geografica a un'altra, possano creare catene di svantaggio che persistono nel lungo periodo. Mentre i migranti interni che si sono spostati con figli a seguito hanno creato svantaggi che si sono accumulati nel tempo e tra le generazioni, i meridionali che si sono spostati da soli e che hanno messo al mondo un figlio nel Nord, quando i costi della migrazione erano già ammortizzati, sono riusciti a interrompere questa catena di svantaggi, garantendo ai loro discendenti le stesse opportunità educative dei centro-settentrionali con caratteristiche simili.

Marco Romito (2012) nella sua ricerca sulla "Riproduzione delle disuguaglianze sociali fra i figli degli immigrati a Torino" nota inoltre come, a parità di condizioni socio-economiche, i figli di genitori nati al Sud hanno intrapreso percorsi educativi e occupazionali di più basso profilo rispetto ai loro coetanei con genitori piemontesi. Questo deriva anche dalle opportunità relazionali delle seconde generazioni, legate anche dalle caratteristiche del vicinato e delle scuole frequentate:

[esse favorivano] la formazione di cerchie sociali molto omogenee nelle quali la condizione operaia si sovrapponeva a quella di figlio di immigrati e di residente in un quartiere periferico. Il quadro socioeconomico in cui i figli dei meridionali si muovevano (soprattutto l'abbondanza di offerta di lavoro dequalificato), le specifiche risorse economiche, culturali e sociali a cui potevano accedere attraverso le famiglie di origine e le politiche della casa, che favorivano la concentrazione della popolazione immigrata in territori circoscritti, hanno costituito un insieme di condizioni a partire dalle quali i soggetti della ricerca hanno instaurato legami sociali, costruito orizzonti di possibilità e sviluppato preferenze.

Francesco Ciafaloni (2006: 68-69) traccia paralleli fra la migrazione interna del Novecento e quella internazionale, arrivata a Torino a partire dagli anni '70-80, in un primo tempo i nuovi residenti dall'estero si sono concentrati in aree di primo arrivo, quartieri dove la nuova immigrazione si sovrappone alla passata immigrazione interna come San Salvario, Porta Palazzo, Aurora, Monte Rosa. Sono

scendo." Una maestra annotava come molti di questi bambini avevano buone competenze nel loro dialetto, ma non in italiano (*ibidem*): "molti hanno difficoltà di espressione sia per la mancanza di vocaboli sia per l'uso di vocaboli dialettali". Il quotidiano *La Stampa* lanciava segnali di allarme e il 9 novembre 1957 scriveva (*ibidem*): "I bimbi giunti dal Sud e dal Veneto mettono in crisi la scuola elementare". Di simile tenore i commenti dello stesso giornale il 24 gennaio 1969 (*ibidem*): "Ogni anno vengono immessi ragazzi immigrati provenienti dal Sud: la loro preparazione è carente e comporta uno squilibrio nelle classi, obbligando il maestro a rallentare il ritmo dell'insegnamento."

zone circoscritte e degradate, dove gli immobili hanno costi generalmente ridotti, selezionando la popolazione residente: famiglie italiane di livello socio-economico basso e famiglie immigrate neo-arrivate. Nelle scuole di questi territori con un'alta percentuale di stranieri c'è anche un'elevata concentrazione di situazioni di difficoltà da parte degli italiani, testimoniata dal numero degli accompagnamenti dei Servizi Sociali, di buoni libri, di casi seguiti dalle associazioni, tutti segnali di un disagio antico e mai risolto, a cui spesso il territorio e la scuola non riescono a dare risposte adeguate, per mancanza di risorse e di lavoro in rete.

Vinicio Ongini (2011: 46) lamenta che vi sono però insegnanti arrivati un tempo dal Mezzogiorno, che ora insegnano a bimbi che arrivano da ancora più lontano, senza attingere alla memoria¹⁶⁶ di esperienze da loro vissute in prima persona:

Insegnanti che hanno vissuto sulla propria pelle l'esperienza radicale del cambiamento di vita, come immigrati o figli di immigrati italiani del Sud, si trovano in classe i figli delle nuove immigrazioni. Quelle difficoltà e anche quei successi potrebbero costituire un importante punto di riferimento per affrontare e gestire i continui arrivi di allievi stranieri di oggi, eppure raramente si utilizza questa risorsa della memoria, "ricordare le migrazioni passate per affrontare quelle presenti".

1.5.1 Le associazioni

Pur essendo il Piemonte una regione che non arriva ai 4,5 milioni di abitanti, l'Associazione Piemontesi nel Mondo¹⁶⁷ conta quasi 200 consociate in 28 paesi diversi:¹⁶⁸ essa è una testimonianza forte del fatto che molti emigrati, e non di rado anche i loro discendenti, sentano la necessità nel momento in cui vivono in un nuovo paese, di avere momenti in cui poter continuare ad usare la loro prima lingua con altri parlanti nativi,¹⁶⁹ di coltivare in qualche modo i contatti e gli scambi con il loro paese di origine, e di condividere alcune tradizioni, magari da tramandare ai figli. Questo associazionismo viene sostenuto a livello istituzionale dalla Regione Piemonte, che promuove iniziative volte a rinsaldare i rapporti tra gli emigrati piemontesi e la loro terra d'origine attraverso la L.R. 1/87.

Specularmente a Torino esistono numerose associazioni di emigrati, che di regola si riuniscono in base al loro paese di origine. Riportiamo nella Tabella sottostante le informazioni ricavate da alcune pagine del sito del Comune¹⁷⁰ integrandole con dati ottenuti negli incontri degli anni passati.

Tabella 8: associazioni etniche a Torino

Africa	AECT - Studenti Camerounensi del Piemonte Dahira Massa'Likoul Dijinane (associazione senegalesi) Diversamente colorati (comunità francofona) Giato (associazione ghanesi) Gruppo Africano Cultura Ritmi Africani Soomaaliya (associazione somali)
Albania	Centro di Cultura Albanese Associazione culturale italo-albanese Vatra Associazione Comunità Cattolica albanese Madre Teresa di Torino
America Latina	AAL Associazione America Latina Centro Culturale Peruano de Turin Associazione Cristiana Mi Perù Associazione argentino italiana Piemonte Italia-Cuba

¹⁶⁶ Differentemente invece la testimonianza della maestra della circoscrizione 8 intervistata da Ciafaloni (2006: 25):

Direi che per me l'impatto con gli stranieri è sempre stato non solo un arricchimento ma anche un esempio per dei valori che noi abbiamo un pochino perso, il fatto di credere nella scuola come riscatto sociale per esempio, cosa che loro sentono molto mentre i nostri un pochino hanno perso, come modo per migliorare le loro condizioni di vita. Quindi, insegnando da 35 anni, rivedo con gli stranieri le cose che vedevo all'inizio dell'insegnamento con i figli degli immigrati dal sud. Io ho lavorato a Porta Palazzo, quindi in situazioni un po' disagiate e lì vedevano appunto la scuola come possibilità di riscatto sociale.

¹⁶⁷ Cfr. <http://www.piemontesinelmondo.org/>.

¹⁶⁸ A Frossasco, non lontano da Torino, si trova poi il Museo Regionale dell'Emigrazione, v. <http://www.museoemigrazione-piemontese.org>.

¹⁶⁹ Cfr. i numerosi articoli sulla stampa locale, in cui al momento dell'insediamento di Papa Francesco, un immigrato che ha fatto strada, si descrivevano i suoi avi piemontesi, il fatto che a Buenos Aires parlasse piemontese con la nonna, e come ricordi ancora frasi e canzoni in dialetto.

¹⁷⁰ <http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/stranieri/torino/associazioni.htm>

e <http://www.comune.torino.it/toplurale/link/altri-2.shtml>, si rimanda ai siti internet e/o alle pagine facebook delle singole associazioni per ulteriori informazioni (non vengono qui indicate, perché non sempre stabili nel tempo).

	Associazione Italo-Dominicana Wara (associazione brasiliani)
Australia	Luma Luma Associazione Culturale Aborigeni d'Australia
Cina	ANGI Associazione Nuova Generazione Italo-Cinese Associna (G2) Associazione Italo-Cinese Zhi Song
Filippine	ACFIL Associazione Culturale Filippina del Piemonte
Giappone	Sakura
Iran	Associazione Italia-Iran
Moldavia	Associazione Basarabia
Paesi arabofoni	Associazione culturale italo-araba Petra Centro Culturale Italo-Arabo "DAR AL HILKMA" Jawhara (associazione italo algerina) AMECE Association Maison d'Enfant pour la Culture et l'Education (associazione marocchina) Associazione Papalagi (associazione marocchina) Associazione Diafa al Maghreb (G2) Associazione Giovani Musulmani Italiani GMI
Rom e Sinti	AIZO: Associazione Italiana Zingari Oggi
Romania	Associazione Fratia Associazione Ovidio Associazione Bucovina Associazione Flacara Associazione Dacia
Russia e Polonia	Comunità russa di Torino e Piemonte Zemljacestvo Russkij Mir Polski kot
Turchia	Associazione Alba
Vietnam	Centro Culturale Italo - Vietnamita

Giocano un ruolo molto importante poi le associazioni di donne, impostate sulla base di scambio e di auto-aiuto, esse sono di regola interetniche o comunque aperte a donne di tutti i paesi, a sottolineare come le difficoltà delle donne emigrate siano molto simili, indipendentemente dal luogo di provenienza.¹⁷¹ Fra esse troviamo:¹⁷² l'Associazione Nahual, il Centro Interculturale delle donne Alma Mater, l'Associazione Ewivere, l'Associazione di Fratellanza Italia-Marocco ed infine l'Associazione Donne Migranti Internazionali Dominter, attiva anche nelle azioni di riflessione e sensibilizzazione interculturale in ambito educativo.

Negli ultimi anni poi, i figli di immigrati che crescono in Italia, creano associazioni per incontrarsi, per avere momenti in cui vivere consapevolmente la loro peculiarità di essere innesti fra culture e lingue diverse, e per poter formulare rivendicazioni comuni (recentemente soprattutto quella riguardante il diritto di cittadinanza per i minori stranieri). Fra esse ci sono¹⁷³ il Centro Alouan, GMI Associazione Giovani Musulmani d'Italia, ANGI Associazione Nuova Generazione Italo-Cinese. Attivi su base nazionale e con attivisti locali sono poi due "luoghi virtuali" come *Yallah Italia! Il blog delle seconde generazioni*¹⁷⁴ e la *Rete G2 seconde generazioni*,¹⁷⁵ in cui i giovani si impegnano sui temi dei diritti negati alle seconde generazioni, e dell'identità come incontro di più culture. Nell'ottobre 2016 infine è nato il CoNNGI¹⁷⁶ (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane), derivato da una chiamata pubblica rivolta ad associazioni di giovani con retroterra migratorio lanciata nel 2014 dalla "Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione" del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. In quell'anno esse hanno elaborato un "Manifesto" contenente numerose proposte di inter-

171 Si rimanda per alcune testimonianze di mamme in A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole.

172 Si elencano qui i siti web, diverse associazioni hanno anche pagine facebook: <http://www.nahual.it/>, <http://www.almater-ratorino.org/>, <http://www.ewivere.com/> e <http://www.dominteronlus.org/>.

173 Si elencano qui i siti web, diverse associazioni hanno anche pagine Facebook: <http://babyalouan.blogspot.it/>, <http://www.giovanimusulmani.it> e <http://www.associna.com>.

174 <http://www.yallahitalia.it/>

175 <http://www.secondegenerazioni.it>

176 V. il portale <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/SecondeGenerazioni/Pagine/CoNNGI---Coordinamento-Nazionale-Nuove-Generazioni-Italiane.aspx>.

vento, aggiornato poi nel 2016 (CONNGI 2016), concentrandosi su scuola,¹⁷⁷ lavoro, cultura, sport e partecipazione; in quest'ultima versione sottoscritto da venti associazioni.¹⁷⁸ Tra i suoi obiettivi vi è la promozione di un approccio nuovo alle politiche di inclusione e di partecipazione, che consideri i bisogni reali delle nuove generazioni, rendendoli interlocutori stabili delle istituzioni e delle organizzazioni nazionali e internazionali.

Vi sono infine associazioni nate con la finalità di gestire al meglio i corsi di lingua e cultura di origine per i propri figli, fra esse quelle russe e francofone.¹⁷⁹

Concludiamo infine con le associazioni di mediatori interculturali attive nel settore scolastico, educativo e socio-sanitario,¹⁸⁰ esse sono: Cooperativa sociale Sanabil, Cooperativa Senza frontiere, Cooperativa Le radici e le ali, AMMI - Associazione Multi-etnica dei Mediatori Interculturali, Associazione Alma Terra con la cooperativa La Talea, Cooperativa Sociale Progetto Tenda, AMMC Agenzia Multi-etnica di Mediazione Culturale, Cooperativa Sociale Nova Familia.

1.5.2 I luoghi di preghiera delle diverse comunità

Torino è da tempo una città religiosamente plurale: dal 2006 è attivo il Comitato Interfedi, avviato in occasione delle Olimpiadi invernali, che raccoglie i rappresentanti delle principali confessioni presenti in città. Da metà degli anni novanta gli studenti nelle scuole pubbliche a mensa possono ricevere cibi rispettosi del proprio credo, ed esiste un macello pubblico per la macellazione rituale. Nel 2010 si potevano contare ca. 150 diverse confessioni religiose, nel 2013 sfioravano già le 200,¹⁸¹ sulla pagina internet dell'Ufficio Pastorale Migranti¹⁸² si possono trovare dati aggiornati sui diversi luoghi di culto a Torino, con giorni e orari di incontro.

Di fronte a questa ricchezza religiosa, dal giugno 2013 esiste presso la prefettura di Torino un "Tavolo istituzionale per la promozione del dialogo interreligioso", finanziato da fondi FEI, che prende spunto da un progetto nazionale promosso dal Ministero dell'Interno per facilitare il dialogo tra le comunità religiose e le pubbliche amministrazioni, così come per superare ostacoli burocratici e vuoti normativi. Dallo stesso anno il regolamento cimiteriale prevede la tumulazione rituale per tutte le confessioni – anche quelle che non hanno sottoscritto l'intesa con lo Stato Italiano – che ne facciano richiesta

La comunità islamica è particolarmente numerosa, sono 35.000 i musulmani di Torino, circa un terzo degli stranieri in città. Nel 2016 è stato stipulato un "Patto di condivisione e cittadinanza" con tutti i venti Centri islamici torinesi frutto di anni di dialogo e interazione. Esso prevede fra l'altro che vi siano all'interno delle 17 moschee torinesi bacheche con annunci bilingui in italiano ed arabo per diffondere le iniziative della Città.¹⁸³ La festa di Eid-Al-Fitr,¹⁸⁴ festeggiata necessariamente all'aperto, vista la presenza di decine di migliaia di cittadini di fede musulmana, dal 2008 è aperta dai saluti laici e civili del Sindaco o suo rappresentante e da quelli delle altre principali fedi religiose cittadine: il rappresentante della Chiesa Cattolica, della Comunità ebraica e delle Chiese protestanti.

Le cronache dei quotidiani torinesi poi descrivono regolarmente le feste religiose delle diverse comunità "trasportate" a Torino. Ricordiamo fra esse la comunità peruviana che celebra con una processione il Señor do los Milagros; la comunità messicana nella chiesa del Santissimo Sudario celebra la Vergine di Guadalupe con canti in spagnolo, abiti tradizionali e immagini sacre. I Giovani Musulmani inoltre si aprono alla popolazione non musulmana con attività come "Open Mosque – Invito a Cono-

177 Alcune proposte in ambito scolastico sono state riportate in 9 Proposte operative.

178 Si tratta di AMECE – Association Maison d'Enfant pour la Culture et l'Education, ANGI – Associazione Nuova, Generazione Italo-Cinese, ANOLF Nazionale – Giovani di Seconda Generazione, Arising Africans, Associazione Multi-etnica per la Cooperazione allo Sviluppo Umano, Associna – Associazione Seconda Generazione Cinesi, Cooperativa Sociale Dedalus, El Ihsan, Fondazione MondInsieme, IParticipate, I-Square: Italian-Ivorian Young Leaders Generation, L'arca di Noè, NEAR - Rete nazionale contro ogni forma di discriminazione, Next Generation Italy, Nuovi profili, Porte Aperte, Questa è Roma, Rete Regionale Together, SEI UGL – Sindacato Emigrati Immigrati UGL, Unica Terra.

179 Cfr. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

180 Per ulteriori informazioni si rimanda ai siti internet e/o alle pagine facebook delle singole associazioni, che non vengono qui elencati, perché non sempre stabili nel tempo.

181 Mariachiara Giorda ha coordinato una ricerca per avere un'idea dello spirito in cui le diverse comunità torinesi celebrano i loro culti, finanziata dalla "Youth in Action" della UE e dalla Fondazione Benvenuti in Italia, essa è in continua evoluzione ed è consultabile sul portale www.reparty.it; cfr. anche Nadia Anselmo (2008).

182 Cfr. www.ufficiomigranti.it e http://www.diocesi.torino.it/pls/diocesitorino/v3_s2ew_consultazione.mostra_pagina?id_pagina=25334, esiste poi un sito dedicato alla comunità ortodossa www.ortodossiatorino.net.

183 V. Repubblica (2016).

184 Si tratta di una delle più importanti celebrazioni islamiche, ha luogo a conclusione del mese di digiuno di ramadān, dura tre giorni, ed è un periodo di grandi festeggiamenti e allegria. Qui una galleria fotografica dell'edizione del 2016 http://torino.repubblica.it/cronaca/2016/07/06/foto/la_sindaca_appendino_alla_chiusura_del_ramadan-143537658/1/#1.

scere i Luoghi sacri dei Musulmani" e la "Giornata della Donna Musulmana".¹⁸⁵ Hanno poi luogo incontri e scambi fra religioni diverse come quello del Sermig il 29 settembre 2012 dove si è festeggiata "La giornata di fraternità e amicizia tra i credenti immigrati a Torino", o il tradizionale incontro ecumenico presso la parrocchia Sacro Cuore di Maria a San Salvario, per cantare canti di Natale di paesi diversi. Il 6 gennaio è diventata ormai tradizione la "Festa dei Popoli",¹⁸⁶ in cui le comunità etniche cattoliche festeggiano insieme l'Epifania.

1.5.3 Le feste

La ricchezza culturale delle nuove comunità emerge nell'espressione dei suoi momenti più lieti (e più folklorici), le feste, spesso di ispirazione religiosa. Qui sotto un breve elenco, ancora pochi anni fa impensabile nella sua varietà.

Il Capodanno Cinese viene festeggiato coinvolgendo tutta la cittadinanza, capofila l'associazione Zhi Song in collaborazione con il Comune, il Museo delle Arti Orientali MAO e altre organizzazioni, che organizzano feste in piazza, al museo, e attività per i bambini.

(Pastracan e Stan 2008) analizzano in dettaglio le tradizioni della comunità rumena e moldava, riportano che celebrare le feste del paese di origine, significa stare insieme a connazionali, parlare la lingua di origine e mantenere le tradizioni per poterle trasmettere ai giovani che, una volta cresciuti, sembrano apprezzare questi sforzi.¹⁸⁷ Per i ragazzi intervistati le feste rappresentano un'occasione per stare con la famiglia, parlando la lingua di famiglia, partecipare eventualmente alle funzioni religiose e mantenere vivi i legami con i connazionali. Questa la testimonianza di A. 27 anni (*op. cit.*: 184):

Quando ero piccolo il festeggiare le feste rumene veniva imposto dai genitori e dai nonni. Ora io festeggio perché ho ereditato delle cose che apprezzo e che voglio trasmettere più avanti ai figli e anche al mio compagno italiano. L'interesse per il festeggiare insieme è andato crescendo negli anni, diventando un bisogno sentito dal basso di organizzare feste o serate culturali, per stare insieme e condividere le proprie tradizioni.

Prosaicamente anche l'elezione di Miss West Africa Italy, concorso di bellezza rivolto a giovani residenti in Italia con origini nei paesi dell'Africa occidentale, permette di mostrare canoni di bellezza non omologati a quelli tradizionali – qualunque essi siano – visto che vi partecipano ragazze originarie di Benin, Burkina Faso, Capo Verde, Camerun, Costa d'Avorio, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Nigeria, Senegal, Sierra Leone e Togo, che sfilano anche in abiti tradizionali del rispettivo paese. Nel 2013 la finale italiana ha avuto luogo a Torino, leggiamo in La Stampa (2013):

L'evento, "oltre alla scoperta di nuovi volti per il mondo dello spettacolo" - dicono gli organizzatori -, "ha come obiettivo la promozione della cultura e delle tradizioni del West Africa, agevolando nello stesso tempo i processi di integrazione sul territorio." Il concorso si svolge in varie parti del mondo, le vincitrici locali si contendono poi il titolo di Miss West Africa International alla finale che si svolge in uno dei paesi dell'area geografica coinvolta.

Per finire ci piace ricordare lo spettacolo di musica, danza e moda "I ragazzi del mondo si esibiscono!",¹⁸⁸ che ha presentato giovani torinesi nati da genitori stranieri, organizzato nel 2011 da un gruppo di mamme per trasmettere ai propri figli l'orgoglio di bellezze non necessariamente bianche, coi capelli lisci e di taglia xs.

1.5.4 Attività sociali, culturali e linguistiche in un territorio plurilingue e multiculturale

Come notavamo in precedenza,¹⁸⁹ fa parte della storia della città di Torino essere punto di incontro e di scambio di genti, di popoli e di pedagogisti; facendo dei balzi nel tempo desideriamo ricordare fra questi ultimi due figure molto diverse e con molti tratti in comune: nell'Ottocento Don Bosco,¹⁹⁰ e nel

185 V. 1.5.4 Attività sociali, culturali e linguistiche in un territorio plurilingue e multiculturale.

186 Qui la galleria fotografica dell'edizione del 2016:

http://torino.repubblica.it/cronaca/2016/01/06/foto/nosiglia_niente_muri_accogliamo_chi_chiede_aiuto_-130731536/1/#1.

187 Elena Putina, dell'Associazione Culturale Speranza, racconta in Pastracan e Stan (2008: 184):

Quando io ho iniziato a partecipare a queste feste, cioè due anni fa, i giovani non erano interessati per niente a queste feste; quasi si rifiutavano di venire oppure partecipavano perché quasi costretti dai genitori. Adesso invece la loro presenza è numerosa ma non solo; parte di loro aiutano anche a organizzarle. Quindi c'è stato un grandissimo passaggio dal "venire quasi per forza" al chiedere di partecipare; se all'inizio si vergognavano del loro essere stranieri e cercavano esclusivamente delle amicizie con i ragazzi italiani, oggi partecipano volentieri alle feste, sono orgogliosi di avere loro qualcosa di diverso e specifico e soprattutto si sentono "a casa" insieme ai ragazzi della stessa nazionalità.

188 Per alcune foto dell'evento cfr. <https://picasaweb.google.com/117509931068359262327/SPETTACOLOIRagazziDelMondoSiEsibisconoDelMondoSiEsibisconoTorino29Ottobre2011>.

189 V. 1.5 Il ruolo socio-demografico degli immigrati e dei loro figli a Torino ieri e oggi.

190 Pedagogista e fondatore dell'Ordine Religioso dei Salesiani, è profondamente turbato dalla situazione dei bambini e ragazzi a Porta Palazzo alla ricerca di un qualsiasi tipo di lavoro, impiegati nelle fabbriche ben prima di compiere i dieci anni,

Novecento Giovanni Dolino, ex partigiano, pedagogista urbano, assessore all'istruzione dal 1975 al 1980 (con Diego Novelli sindaco), padre del tempo pieno¹⁹¹ e dell'Estate ragazzi.¹⁹² Dello stesso periodo è l'istituzione dell'Ufficio Migranti, oggi presente con il nome Servizio Stranieri,¹⁹³ a cui si accompagna il Servizio nomadi¹⁹⁴ e il Servizio Minori Stranieri,¹⁹⁵ essi hanno un pendant confessionale nell'attivistissimo Ufficio della Pastorale Migranti,¹⁹⁶ centro di ascolto e servizi.

La città è membro dell'AICE¹⁹⁷ (Associazione internazionale delle città educative), un'associazione senza fine di lucro nata nel 1990 a Barcellona come struttura permanente di collaborazione fra città impegnate a rispettare i principi previsti dalla Carta delle Città Educative; dal 2000 è sede della segreteria nazionale della Rete italiana delle città educative;¹⁹⁸ fa parte del programma congiunto del Consiglio d'Europa e dell'Unione europea "Città interculturali",¹⁹⁹ promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali italiano all'interno della rete "Le città del dialogo";²⁰⁰ infine è attiva nella cooperazione internazionale come "Città amica delle bambine e dei bambini del mondo".²⁰¹

Il Comune gestisce un Centro Interculturale²⁰² che aderisce alla Rete Nazionale dei Centri Interculturali,²⁰³ è nato nel 1996 ed è stato il primo in Italia nel suo genere, offre a tutti i cittadini occasioni di incontro, dialogo e confronto; è guidato da un Comitato Scientifico e si occupa anche di ricerca e formazione, infine è sede di certificazione per gli esami di italiano L2 CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena) e Ditals (Didattica dell'Italiano a Stranieri). Da alcuni anni rivolge il suo interesse anche ai ragazzi di seconda generazione, e offre attività di animazione interculturale per bambini e giovani denominate "Bimbi al centro" e "Giovani al centro", nei mesi estivi integrate da "Estate al Centro". Insieme all'ASAI²⁰⁴ gestisce i percorsi di formazione per "Animatori Interculturali",²⁰⁵ dedicati a trasmettere competenze teoriche e strumenti utili per il lavoro con adolescenti in situazioni multiculturali; forma inoltre i tutor del progetto "Almeno una stella",²⁰⁶ che accompagnano nel loro cammino scolastico e artistico-culturale adolescenti stranieri di recente immigrazione che frequentano le scuole superiori.

A livello scolastico si integra con le azioni del Centro per l'Educazione all'Identità e le Culture di via Domodossola 54, che all'interno di Iter²⁰⁷ (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile)

mentre gli spazzacamini avevano sette o otto anni. Egli decide quindi di dedicare la propria attività pastorale a questi ragazzi, li aiuta a cercare lavoro, cerca di migliorare le condizioni di chi è già occupato, e fa scuola ai più dotati, cerca per loro anche una formazione professionale. Nasce a Valdocco, nella periferia torinese, il primo oratorio. I Salesiani quindi danno ai giovani non solo cibo e un tetto, ma si occupano della loro istruzione, sostenendoli nella loro vita sociale e lavorativa.

191 Antonello Angeleri lo ricorda così nel suo intervento nel Consiglio Comunale di Torino (2007: 4-5):

Non erano trascorsi quindici giorni dall'insediamento della giunta, avvenuto il 14 luglio del '75, e Gianni, cogliendo di sorpresa lo stesso sindaco e i suoi colleghi, presentava una deliberazione pesantissima dal punto di vista finanziario, che prevedeva l'istituzione del tempo pieno in tutte le scuole dell'obbligo cittadine, laddove a Torino vi erano stati fino allora soltanto i doppi e i tripli turni, per cercare di ovviare al problema di un tumultuoso sviluppo della città, dovuto al raddoppio della popolazione. Dolino non si spaventò: la sua geniale creatività, quasi folle, lo portò a considerare aula scolastica tutta la città, dalla caserma dei vigili del fuoco alla centrale dell'Azienda elettrica, dagli studi televisivi della Rai a una vecchia cascina abbandonata alla Continassa, dove fece riportare le mucche, perché i bambini imparassero che il latte non era prodotto dalla centrale ma da pacifici mammiferi. Mise in piedi un esercito di trentamila bambini che tutte le mattine venivano spostati da un punto all'altro di Torino.

192 Questo nome definisce le attività che il Comune di Torino offre, in collaborazione con la Compagnia di San Paolo e il suo Ufficio Pio, in scuole e oratori fra giugno e luglio ai bambini delle elementari che rimangono in città, la versione per l'estate 2016, con tariffe settimanali divise in fasce dai 22 ai 90 euro, si trova alla pagina <http://www.comune.torino.it/iter/iniziative/estate-ragazzi.shtml>.

193 Esso offre servizi di consulenza, informazione e accoglienza, alcune circoscrizioni propongono poi sportelli di consulenza mirati per specifici gruppi linguistici; anche numerose associazioni, sindacati e patronati offrono servizi simili.

194 V. rispettivamente http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/stranieri/chi_siamo.htm e <http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/nomadi.htm>.

195 Esso è stato istituito nel 1992 e offre un pronto intervento per i minori stranieri tramite un ufficio operativo dalle h 8 alle h 20 e reperibilità telefonica notturna e festiva, cfr. http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/min_stran.htm.

196 <http://www.migrantitorino.it/>.

197 http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/angles/sec_iaec.html.

198 <http://www.comune.torino.it/citedu/>, <http://www.cittasostenibili.minori.it/governo/reticitta.htm>.

199 <http://www.comune.re.it/dialogointerculturale>.

200 http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Pages/20130924_accordo-quadro.aspx

http://www.immigrazioneoggi.it/daily_news/notizia.php?id=005703#.UkMCcRB7BzA.

201 http://www.comune.torino.it/cooperazioneinternazionale/temi/torino_citta-amica.shtml.

202 Esso si trova in corso Taranto 160, cfr. <http://www.comune.torino.it/interculturala>.

203 Cfr. <http://www.interculturatorino.it/centri-interculturali-in-italia/>.

204 V. 4.3.3 Le attività delle associazioni.

205 <http://www.interculturatorino.it/formazione/animatori-interculturali-2014/>.

206 <http://www.interculturatorino.it/il-centro/almeno-una-stella-2014/>.

207 <http://www.comune.torino.it/iter/>.

organizza attività di sostegno alla costruzione dell'identità in contesti con una diffusa compresenza di differenze culturali, religiose e etiche.

Il sito stesso del Comune è formulato in sette lingue, fra esse si trovano quelle dei gruppi di stranieri più numerosi in città,²⁰⁸ il sito web e il blog di "Torino plurale"²⁰⁹ rendono pubblici e documentano progetti, appuntamenti, risorse e servizi.

Dal 2007 al 2013 è stato attivo il "Servizio Civile Giovani Immigrati",²¹⁰ destinato a venti giovani immigrati di età compresa tra i 18 e i 27 anni, studenti universitari o neo-laureati che, non possedendo la cittadinanza italiana, fino al 2012 non potevano partecipare al Servizio Civile Nazionale.²¹¹ Si trattava di un tirocinio formativo di 20 ore settimanali con borsa lavoro della durata di 6 mesi, rinnovabile per ulteriori 6 mesi.

E' sede di un Centro Unesco,²¹² attivo nel realizzare attività per promuovere la conoscenza e la pratica dei Diritti Umani e facilitare il dialogo tra culture e generazioni, fra esse azioni di sensibilizzazione e sostegno delle lingue madri.

E' inoltre sede Fieri²¹³ (Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'immigrazione), un ente di ricerca che si occupa a livello nazionale e internazionale di questioni legate ai fenomeni migratori, inclusi i temi dei minori e dell'istruzione.

Negli anni '70 è culla del Gruppo Abele,²¹⁴ fondato per cercare risposte urgenti ai gravissimi problemi della tossicodipendenza nella città, è oggi attivo in molti altri ambiti: oltre alla lotta alle dipendenze, quella alle mafie e alla tratta; inoltre è dotato di un autorevole Centro Studi con annessa biblioteca, che si occupa di ricerca e divulgazione anche in ambito educativo ed interculturale, e offre con la "Fabbrica delle E" azioni mirate per genitori e figli, immigrati e non.

Fra le altre associazioni impegnate nella ricerca sui temi legati alla migrazione si trova l'ASGI²¹⁵ (Associazione Studi Giuridici sull'Immigrazione), che promuove informazione, ricerca e formazione sul diritto dell'immigrazione, sull'asilo, sulla discriminazione e sulla cittadinanza.

Il Centro Studi "Sereni Regis"²¹⁶ è una ONLUS nata nel 1982 che promuove programmi di ricerca, educazione e azione sui temi della partecipazione politica, della difesa popolare nonviolenta, dell'educazione alla pace e all'interculturalità, della trasformazione nonviolenta dei conflitti, dei modelli di sviluppo, delle energie rinnovabili e dell'ecologia.

Il Centro Federico Peirone²¹⁷ della Diocesi di Torino studia la pratica delle relazioni cristiano-islamiche, anche tramite un Centro di Consulenza Familiare che accompagna le coppie miste e le famiglie immigrate islamiche, le sostiene nei momenti di criticità ponendosi come completamento all'itinerario di preparazione al matrimonio cristiano-islamico.

I consultori pediatrici, uno o più per circoscrizione, hanno giorni e orari in cui sono presenti mediatrici di determinate lingue, e in alcuni di essi ci sono giornate di apertura come "Centro multiculturale", in cui sono presenti più mediatrici contemporaneamente.

Esistono poi sportelli per l'aiuto nello svolgimento delle pratiche legate al riconoscimento del proprio titolo di studio o professionale; ciò avviene tramite cooperative che ricevono, partecipando a bandi, degli incarichi a termine in questo senso, attualmente esse sono l'associazione "A pieno titolo",²¹⁸ la Cooperativa Parella²¹⁹ e Urban Barriera²²⁰.

Vi sono poi tre centri di etnopsichiatria attivi nella terapia clinica di adulti e bambini che vengono segnalati da scuole e servizi: Mamre,²²¹ l'Associazione Franz Fanon²²² e il Centro Migranti Marco Cavallo.²²³ Essi svolgono attività anche all'interno delle scuole tramite le proprie psicologhe e i mediatori;

208 Oltre che in italiano, francese e inglese si può consultare in albanese, arabo, rumeno e spagnolo.

209 <http://www.comune.torino.it/toplurale/> e <http://web.comune.torino.it/blog/integrato/>.

210 <http://www.comune.torino.it/toplurale/progetti/scv.shtml>.

211 L'ultima barriera è caduta con la sentenza della Corte Costituzionale n. 119 del 25 giugno 2015 che ha portato alla revisione del bando, ora vi possono partecipare ragazzi tra i 18 e i 28 anni sia "cittadini dell'Unione europea" sia "cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti", senza fare alcuna distinzione tra i titoli di soggiorno.

212 <http://www.centrounesco.to.it/>.

213 <http://fieri.it/>.

214 <http://www.gruppoabele.org/>.

215 <http://www.asgi.it/>.

216 <http://serenoregis.org/>.

217 <http://www.diocesi.torino.it/diocesitorino/s2magazine/index1.jsp?idPagina=24873>.

218 <http://www.apienotitolo.org/>.

219 <http://www.parella.org>.

220 <http://www.urbancenter.to.it>.

221 <http://www.mamreonlus.org>.

222 <http://www.associazionefanon.org/>.

223 <http://www.docvadis.it/cmmc-centro-migranti-marco-caval/index.html>.

si tratta di azioni di sensibilizzazione interculturale rivolti a classi, o di sostegno a specifici allievi, genitori e insegnanti nella risoluzione di problemi.

A Torino l'Associazione Umanista intrattiene una sede della propria rete per la Convergenza delle Culture,²²⁴ fra le attività offerte quella più conosciuta ha luogo il 2 giugno col nome di Festa della Repubblica Multietnica; in occasione dei numerosi festeggiamenti per la nascita della Repubblica Italiana²²⁵ diverse associazioni etniche riunite nel centro città festeggiano e riflettono sotto il motto "Stranieri oggi, italiani domani. Esseri umani sempre" con danze tradizionali, teatro e laboratori.

Tra i quartieri più attivi nell'associazionismo e nella progettazione interculturale dal basso ci sono San Salvario,²²⁶ Porta Palazzo²²⁷ e Barriera di Milano,²²⁸ con molte iniziative sociali e interculturali offerte anche all'interno della rete delle "Case del quartiere".²²⁹

Per finire si accenna qui di seguito ad alcuni dei tanti progetti di promozione del plurilinguismo e del multiculturalismo, alcuni dei quali di vita breve (hanno di regola un forte riscontro dal basso, ma si concludono quando terminano i finanziamenti).

Il Concorso letterario nazionale Lingua madre²³⁰ nasce nel 2005 sostenuto dal Salone Internazionale del Libro di Torino e della Regione Piemonte, di cui diventa progetto permanente. E' dedicato alle donne straniere che vivono in Italia che, utilizzando la nuova lingua d'arrivo, l'italiano, approfondiscono tramite la scrittura il rapporto fra identità, radici e mondo "altro". Una sezione speciale è riservata alle donne italiane che vogliano raccontare storie di donne straniere, che hanno conosciuto e incontrato e che hanno trasmesso loro "altre" identità.

A Barriera di Milano tramite gli incontri del Tè delle storie:²³¹ donne italiane e non, arrivate a Torino in anni diversi da altre regioni o da altri paesi del mondo, si incontrano e si scambiano le loro esperienze di migrazione a Torino, raccontandosi dei propri progetti e dell'accoglienza ricevuta.

Il MAO il Museo delle Arti Orientali, cerca da sempre l'interazione con i cittadini dei paesi di cui espone i manufatti. Offre percorsi mirati per tutti i bambini/ragazzi, e propone alle scuole con un'alta percentuale di allievi biculturali durante l'"Estate ragazzi" attività in cui vengono valorizzate le culture dei paesi di origine; realizza per gli adulti, in collaborazione con le comunità etniche, l'associazionismo e i CTP, percorsi di visita e attività che rendono il museo un luogo vivo di incontro e di relazione interculturale.

Il progetto In piazza si impara,²³² nato nel 2005, ripropone ogni anno a Porta Palazzo, nelle domeniche mattine in primavera e in autunno, gazebo per l'insegnamento delle lingue (l'italiano L2,²³³ il cinese, l'arabo e il rumeno), che accolgono centinaia di persone tra italiani e stranieri. Vengono offerti laboratori di calligrafia araba e cinese, la rassegna stampa dei principali quotidiani nazionali ed esteri, spettacoli vari e momenti di informazione. Da una parte si vuole rispondere al bisogno dei cittadini stranieri che non hanno la possibilità di frequentare corsi per imparare o migliorare il proprio italiano, contemporaneamente tutti hanno la possibilità di avvicinarsi e di imparare le lingue delle principali comunità presenti sul territorio.

Similmente, ma in un'altra zona della città, in Barriera di Milano, il comitato Urban Barriera con Fuori la lingua²³⁴ sostiene l'apprendimento dell'italiano L2 e l'avvicinamento alle principali lingue parlate dalle comunità migranti presenti sul territorio (arabo, cinese, francese, inglese e spagnolo), esso offre inoltre occasioni di incontro tra singoli cittadini delle diverse comunità.

Il progetto L'aquila e il dragone,²³⁵ organizzato dall'Associazione Zhi Son e il Gruppo Abele e finanziato con fondi FEI, si è concluso nel 2013. Esso si rivolgeva ad adulti e bambini cinesi e non, con particolare attenzione alle donne con figli piccoli, a cui erano stati dedicati corsi mirati di italiano L2,

224 <http://www.repubblicamultietnica.it/>.

225 Il 2 e il 3 giugno 1946 si tenne il referendum istituzionale a suffragio universale con il quale, in seguito alla caduta del fascismo, gli italiani furono chiamati ad esprimersi sulla futura forma di governo, monarchia o repubblica; per questo motivo il 2 giugno si celebra la festa nazionale.

226 <http://www.sansalvario.org>.

227 <http://www.comune.torino.it/portapalazzo/>.

228 <http://vivoinbarriera.wordpress.com>.

229 V. 4.3.3 Le attività delle associazioni, per un loro elenco non esaustivo v. 1.5.1 Le associazioni.

230 Leggiamo dalla pagina introduttiva del sito (<http://concorsolinguamadre.it>): "Il concorso letterario vuole essere un'opportunità per **dar voce a chi abitualmente non ce l'ha**, cioè gli stranieri, in particolare **le donne** che nel dramma dell'emigrazione / immigrazione sono discriminate due volte. Un'opportunità di incontro e confronto, perché il bando non solo ammette ma incoraggia la collaborazione fra le donne straniere e italiane nel caso l'uso della lingua italiana scritta presenti delle difficoltà."

231 <http://www.interculturatorino.it/events/il-te-delle-storie/>.

232 Cfr. <http://www.comune.torino.it/portapalazzo/ambienti/sociale/piazzasimpara2/>.

233 Un esito editoriale è stato l'omonimo cd-rom prodotto per il canale SKY Babel con un corso di italiano in dieci lezioni.

234 <http://www.comune.torino.it/urbanbarriera/news/bando-lingue.shtml>.

235 <http://www.comune.torino.it/toplurale/progetti/laquila-e-il-dragone---percorsi-di-formazione-ling.shtml>.

mentre alcuni volontari si prendevano cura dei bambini.²³⁶ Sono stati offerti laboratori di lingua cinese rivolti a bambine/i e adolescenti sinofoni per avvicinarsi al cinese parlato e scritto o per perfezionarlo. Infine sono stati organizzati per operatori sociali, insegnanti e forze dell'ordine, percorsi di formazione, convegni e iniziative culturali su tradizioni e cultura della Cina, e laboratori di cultura e lingua cinese.

Lingue in scena²³⁷ è un festival di teatro studentesco plurilingue rivolto a gruppi scolastici/amatoriali di giovani tra i 15 e i 20 anni, valorizza la grande ricchezza linguistica e culturale dei paesi comunitari, favorendo l'approfondimento delle lingue europee moderne, desidera educare i giovani alla cittadinanza europea e alla conoscenza ed al rispetto delle altre culture attraverso la pratica artistica.

A San Salvario ospitato nelle sale dell'Oratorio San Luigi il gruppo informale "Arte Migrante"²³⁸ realizza una movida alternativa che due venerdì al mese coinvolge circa 150 persone: lingue, culture, status sociali, storie di vita agli antipodi interagiscono, e l'arte e l'umanità ne sono il collante. Studenti, lavoratori, senza fissa dimora e migranti da diverse parti d'Italia e del mondo si incontrano e realizzano spettacoli spontanei per condividere performance artistiche e culturali come musica, poesia, teatro, pittura, foto e altro. Vanessa Marotta, una delle promotrici, racconta che dopo un primo gioco per conoscersi, si fa una cena condivisa che crea il clima giusto per la serata, nella sala c'è un tabellone bianco su cui ognuno si può prenotare per esibirsi o semplicemente condividere i propri pensieri, questo spazio libero è uno spazio potentissimo.

Balun mondial e mundialito²³⁹ è un torneo di calcio "mondiale" che fa incontrare migliaia di persone appartenenti alle diverse comunità torinesi, dove in ambito maschile sono coinvolte più di 40 nazioni con circa un migliaio di atleti, e in ambito femminile una dozzina di nazioni per ca. 200 atlete; si tratta del torneo per migranti più partecipato in Europa; ha luogo fra giugno e luglio nei campi della Colletta e dello Stadio Nebiolo. Lo spirito dell'evento è quello del mettersi in gioco costruendo la Coppa del Mondo delle Comunità Migranti, secondo le regole del fair play e del rispetto dell'altro, contro il razzismo e ogni forma di discriminazione. E' accompagnato da danze, musiche e pietanze tipiche di culture provenienti da ogni dove.

Passiamo poi alla ricca offerta di passeggiate multietniche tenute da "accompagnatori di turismo responsabile", cittadini di origine straniera formati per presentare ai turisti in visita a Torino le proprie comunità di provenienza nei quartieri più multietnici della città.

Dietro al nome di Barbera, menta e kebab si nascondono passeggiate turistiche serali nei mesi estivi attraverso Borgo Dora e il Balôn.²⁴⁰ L'associazione culturale Omnia Res propone un "viaggio" nella storia del quartiere, in cui oggi il profumo del narghilè si intreccia con le note del Barbera, e il dialetto torinese si mescola con le lingue di altri paesi.

Simili sono le passeggiate interculturali di Torino Migranda²⁴¹ nei quartieri di Porta Palazzo, San Salvario, Borgo San Paolo, Falchera e Barriera di Milano e Mirafiori. Migranti appositamente formati aiutano a scoprire le particolarità del mercato di Porta Palazzo, con i profumi e sapori provenienti da ogni parte del mondo; ad approfondire il tema delle migrazioni latinoamericane che caratterizzano Borgo San Paolo;²⁴² ad esplorare le vie di San Salvario per un incontro con i Giovani Musulmani o a spingersi sino a Mirafiori, Barriera di Milano e Falchera, per rendersi conto di come la linea del tram 4 connetta la storia delle migrazioni, di ieri e oggi, che hanno trasformato Torino.

La stessa cooperativa propone la passeggiata interculturale Alla scoperta di Regio Parco²⁴³ che permette di conoscere la storia del quartiere, in particolare gli aspetti legati alle migrazioni e all'incontro con le diverse culture e religioni. Si visitano la Manifattura Tabacchi, la chiesa di San Gaetano da Thiene, l'asilo Umberto I e la scuola Abba, ma anche i negozi e i ristoranti che propongono cucine e sapori del mondo, il Centro Interculturale delle Donne "Alma Mater" e il vicino *hamam*, il mercato di corso Taranto e il Centro Interculturale "Mecca" di corso Botticelli.

236 Questo servizio era stato sperimentato con successo nel corso dei laboratori di italiano del Gruppo Abele per madri arabe con bimbi piccoli; secondo Lucia Bianco, la responsabile del progetto, essi permettono a donne che si trovano isolate quando accudiscono figli in un paese straniero, di ritagliarsi spazi propri per imparare la nuova lingua.

237 <http://www.comune.torino.it/infoglio/lingue/>.

238 V. il sito <http://www.artemigrante.eu/e> la pagina f.

239 <http://www.balonmundial.it>.

240 <http://scopriportapalazzo.com/2013/06/22/barbera-menta-e-kebab-passeggiate-serali-al-borgo-dora/>.

241 A cura della cooperativa Viaggi Solidali e all'interno di un progetto di città migranti fra cui Genova, Milano, Firenze, Roma, v. <http://cittamigrande.it> e <http://www.interculturatorino.it/appuntamenti/passeggiate-interculturali/torino-migranda/>.

242 Si tratta di Torino sin frontieras nel quartiere più "latinoamericano" (oltre 2mila soli i peruviani residenti) di Torino, per conoscere associazioni, luoghi d'incontro e di culto, esercizi commerciali "latini" del quartiere, così come le collezioni del museo Etnografico delle Missioni della Consolata.

243 <http://www.interculturatorino.it/appuntamenti/passeggiate-interculturali/alla-scoperta-di-regio-parco/>.

La fondazione Benvenuti in Italia cura la passeggiata Torino multireligiosa²⁴⁴ a San Salvario e nel Quadrilatero Romano, si tratta del quartiere centrale più antico della città dove si trovano numerosi monumenti e luoghi storici di Torino. Il percorso inizia al santuario della Consolata, tocca poi la Basilica Ortodossa Santa Parasheva di via Cottolengo, il Centro Interculturale Cinese del quartiere, la Moschea della Pace di Corso Giulio Cesare, e si conclude infine con un aperitivo marocchino all'Hafa Cafè. A San Salvario il percorso guidato parte dalla Sinagoga ebraica per portare alla fraternità di monaci diocesani della parrocchia del Sacro Cuore di Maria, attraverso la sala di preghiera islamica di via Saluzzo ed il tempio Valdese di corso Vittorio Emanuele II, l'ultima tappa prevede una degustazione di piatti da Alef, il primo ristorante ebraico di Torino.

La sede torinese dell'associazione Giovani Mulsulmani Italiani GMI,²⁴⁵ è composta principalmente da ragazzi nati a Torino con genitori originari di Egitto e Marocco, e nel 2013 si è messa a disposizione della cittadinanza attraverso un festival durato un anno.²⁴⁶ Ha collaborato alla realizzazione di un programma di orientamento alla scelta degli studi universitari;²⁴⁷ ha presentato "Torino con degli Occhi Nuovi", un omaggio alla prima capitale d'Italia tramite una mostra fotografica della città vista dagli occhi dei suoi nuovi cittadini; ha proposto una giornata di "moschee aperte" e delle passeggiate tra i luoghi di culto di San Salvario, uno spettacolo teatrale intitolato "Il gusto del pistacchio" sul tema della scelta che aveva caratterizzato l'edizione di quell'anno di Torino Spiritualità.²⁴⁸ Sono stati offerti ancora: attività sportive, sport, un incontro sul senso della famiglia nei paesi islamici, una conferenza sul Corano e i profeti della Bibbia, workshop e laboratori artistici e di fotografia alla Casa del Quartiere.

Concludiamo con il piemontesissimo "gastronomade" Chef Kumalè²⁴⁹ (il nomigliolo è la trasposizione etnica dell'espressione in dialetto piemontese "come va?", il nome borghese è invece Vittorio Castellani) che da decenni divulga con ricette dettagliate e recensioni ideali locali, anche sulla stampa nazionale,²⁵⁰ le delizie etniche che si possono gustare nei diversi locali della città.

244 <http://www.interculturatorino.it/appuntamenti/passeggiate-interculturali/torino-multireligiosa/>.

245 <http://giovanimusulmani.it/>.

246 V. Maria Teresa Martinengo (2013b).

247 V. la descrizione in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

248 V. <http://www.torinospiritualita.org/>.

249 <http://www.ilgastronomade.com/>.

250 Cfr. la sua rubrica "Pappamondo" sul quotidiano La stampa (disponibile anche online <http://www.lastampa.it/torinosette/appuntamenti/pappamondo>) così come le sue ricette sull'inserito settimanale "Venerdì" allegato al quotidiano La Repubblica.

2 Lingua e lingue: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo

il monolinguisimo è una malattia, ma per fortuna è curabile¹

L'indagine da noi svolta si concentra su bambine e ragazzi bilingui; cercheremo in questo capitolo di capire qualcosa di più sul concetto di bilinguismo, estremamente sfaccettato e di cui, a partire dall'angolo di visuale che si adotta, esistono moltissime definizioni. E' meno difficile invece definire multilinguismo e plurilinguismo, che si tendono ultimamente² a delimitare come segue: il multilinguismo viene visto come un dato territoriale, e definisce quindi la presenza in una data area geografica di diverse lingue; mentre con plurilinguismo si caratterizza invece un dato sociale, ovvero la capacità degli abitanti di una certa area di esprimersi in diverse lingue. Partendo da questa ottica il bilinguismo risulta essere una competenza individuale, ossia la capacità di esprimersi in due o più lingue. Quando una persona parla almeno tre lingue, si dovrebbe dire che è plurilingue, ma nell'uso comune *bilingue*, *plurilingue* e *poliglotta* sono spesso usati come sinonimi.

2.1 Bilinguismo e bilinguismi

il bilinguismo è una risorsa che va coltivata e non un problema da superare³

Bhatia e Ritchie (2007: 1) introducono il loro monumentale *The Handbook of Bilingualism* (Il manuale del bilinguismo) con alcune cifre. Il multilinguismo è un aspetto assai importante della vita nel mondo di oggi. Le lingue del mondo, stimate in circa 5mila,⁴ sono parlate in 200 stati sovrani, se si volesse fare una media aritmetica, ci sono 25 lingue diverse per stato, e quindi la comunicazione fra i cittadini di numerosissimi paesi del mondo richiede un bilinguismo esteso. François Grosjean (1982: 4) calcola che a livello globale sono 12 le lingue parlate dal 70% della popolazione,⁵ vi è quindi contemporaneamente un'evidente declino nella diversità linguistica, in questo senso la maggior parte delle lingue del mondo sono lingue minoritarie. Si stima che due terzi dei bambini del mondo cresca in un ambiente multilingue. Quindi, a differenza di ciò che qualcuno può pensare, il bilinguismo, oggi nel mondo non è l'eccezione quanto piuttosto la regola, e lo diventerà sempre più in futuro. In molti casi poi esso si accompagna al multiculturalismo, poiché il linguaggio non solo è un componente fondamentale della cultura, ma uno strumento di accesso a manifestazioni culturali. Se si allarga il concetto di lingua, e quindi di plurilinguismo, anche alle varianti regionali, sociali o stilistiche, si può serenamente affermare che ognuno di noi è competente in più sistemi linguistici. Come osserva Suzanne Romaine (1995: 6),⁶ mentre in passato veniva espresso discredito verso forme di bilinguismo che coprono la quotidianità, e gruppi estesi di parlanti, che venivano confrontati con ideali irraggiungibili di "bilingui ideali" ed il dovere di incarnare un "bilinguismo pieno e bilanciato", oggi invece è maggiormente diffuso un approccio più realistico e "rilassato" verso il bilinguismo, che porta con sé la rinuncia all'inseguimento di chimere.

A livello di nazioni e di stati, come nota Romaine (2007: 389-397), nonostante la maggior parte di essi incorpori gruppi con lingue distinte, di regola solo una, o poche di esse, vengono riconosciute ed usate all'interno delle istituzioni e nel sistema di istruzione; in questo senso la scuola è un luogo ambiguo, perché pur essendo parte di una comunità, è considerata un ambito a sé, e diventa protattrice di scelte forti. Questo significa che la, o le lingue, che una persona impara a scuola e in cui riceve la sua istruzione, sono determinate dalle politiche dei singoli governi, che favoriscono la lingua (ovvero le lingue) dominanti di uno stato: il bilinguismo e l'istruzione bilingue finiscono quindi per avere significati diversi, se applicati alla popolazione maggioritaria o minoritaria. Lo stesso termine "di minoranza" è ambiguo, perché può dipendere da un fattore numerico, ma anche socio-politico, di potere o di pre-

1 Paolo Balboni (2006: 121).

2 Ciò ha luogo prendendo come modello la maggior parte dei documenti europei, a partire da Consiglio d'Europa (2001).

3 Romaine (1995: 7).

4 Romaine (2007: 388) presenta numeri ancora maggiori, nel mondo ci sarebbero ca. 6.700 lingue di fronte a 200 stati-nazioni, e quindi una media di più di 30 lingue per paese. Al di là dei numeri, in questo ordine di grandezza evidentemente difficili da verificare, è indubbio che gli stati-nazione rappresentano di regola comunità linguistiche plurilingui.

5 Secondo le stime di Ethnologue, le lingue più diffuse in termini assoluti come parlanti sono inglese, cinese mandarino, spagnolo, francese, hindi, russo, portoghese, arabo, bengalese, italiano, indonesiano e tedesco; se si considerano invece esclusivamente i parlanti nativi, la classifica si modifica e si trovano cinese, spagnolo, inglese, hindi-urdu, arabo, portoghese, bengalese, russo, giapponese, tedesco, giavanese e punjabi.

6 Romaine (1995: 19) cita lo studio di Joshua Fishman et al. (1971), in cui indagando sui portoricani a New York, gli autori esprimono le loro perplessità rispetto all'idea di bilinguismo bilanciato. Un parlante bilingue difficilmente è ugualmente fluente in tutti i domini delle proprie lingue, inoltre l'allocazione delle funzioni delle lingue nella società è spesso sbilanciata ed ha una distribuzione complementare (a suo parere sono cinque domini in cui le lingue sono in particolare concorrenza: famiglia, amicizie, religione, lavoro e istruzione). Si potrebbe quindi affermare (nota della scrivente) che il bilinguismo bilanciato, pur essendo una costruzione teorica e di lavoro importante, è contemporaneamente come una *Sehnsucht* romantica.

stigio. Diventa quindi significativo come nazioni e stati multilingui definiscono, o non definiscono ignorandole, le proprie comunità linguistiche. Una comunità linguistica è formata da chi usa una determinata lingua, ed è di fatto irrilevante con che frequenza ed estensione essa venga utilizzata, così come il numero dei suoi membri o la sua coesione geografica; può riferirsi anche ad un ambito circoscritto come il vicinato, una scuola, le feste presso un particolare ristorante o un gruppo di famiglie: nel momento in cui sia possibile una identificazione si è di fronte comunque ad una "comunità di pratica".

Il mutamento linguistico è connaturato alle lingue, perché conseguente ai contatti fra le diverse comunità; oggi si assiste però al fenomeno di poche lingue (inglese, francese, spagnolo, cinese, arabo) che tendono a soppiantare le lingue minori; vi sono movimenti centrifughi e centripeti di internazionalizzazione, omogenizzazione linguistica e culturale, e contemporaneamente ad altri di diversificazione, inoltre le migrazioni incessanti in Europa e negli Stati Uniti portano ad un'accresciuta diversità linguistica e culturale. Nelle scuole dell'Unione Europea attualmente un allievo su dieci ha, anche, una lingua e cultura differente da quella/e del luogo. In una buona parte del mondo vi è poco entusiasmo per le lingue dei migranti, anche quando queste sono a diffusione mondiale come ad es. il francese, l'arabo o l'inglese, ciò è dovuto ad una differenza di status fra popolazione maggioritaria e minoritaria (mentre vengono più facilmente accettati cibo, abbigliamento o canzoni che provengono da altri paesi). La politica linguistica dell'Unione Europea è tradizionalmente orientata verso le singole lingue nazionali, a cui accorda uno status particolare. A loro volta la maggior parte delle nazioni e degli stati ha delle regole chiare per quella che definisce lingua nazionale, regole che possono includere anche una legislazione specifica per le proprie lingue minoritarie, spesso differenziando chiaramente quelle storiche da quelle più recenti e mostrando indifferenza per la diffusione di queste ultime.

Poiché molte comunità linguistiche sono quindi caratterizzate da diglossia, è possibile che vengano esercitate pressioni, di tipo economico, amministrativo, culturale, politico o religioso, sui parlanti bilingui, affinché essi usino una determinata lingua all'interno di un determinato dominio, inoltre la conoscenza e l'uso di una lingua diventano frequentemente una necessità di tipo economico perché può succedere che uno stato si aspetti dai propri dipendenti competenze bilingui (ad esempio richiedendo loro esami e patentini linguistici), o compia sforzi perché nell'ambito dell'istruzione venga sostenuto l'apprendimento di determinate lingue,⁷ a volte ancora le pressioni sono di tipo religioso (v. ad esempio lo studio dell'ebraico, dell'arabo o del panjabi presso i luoghi di culto).

Negli ultimi decenni la ricerca sul bilinguismo è cresciuta in modo esponenziale (banalmente, se si inserisce il termine inglese in un motore di ricerca emergono quasi due milioni di esiti), a partire dalla fine del secolo scorso vi sono importanti riviste dedicate: *International Journal of Bilingualism* e *Bilingualism*, così come *Language and Cognition*; vi sono poi numerose case editrici specializzate sul tema, e dal 1997 ha luogo con cadenza biennale un simposio internazionale sull'argomento.

Poiché il bilinguismo è osservabile sia a livello sociale, ossia di comunità, sia a livello individuale, ovvero riferito al singolo parlante, molte sono le discipline che afferiscono allo studio di questo fenomeno e che ne determinano l'angolo di osservazione: la linguistica (in particolare l'acquisizione e l'apprendimento del linguaggio), la neurolinguistica e la psicolinguistica, la sociolinguistica (inclusa la linguistica di contatto e delle migrazioni), la genetica, l'antropologia e l'etnologia, la pedagogia e la didattica, così come la politica, la giurisprudenza e l'economia. Si tratta, come sottolineava William Mackey (1968), di un territorio di studi assolutamente multi- e interdisciplinare, e nella realtà odierna è il monolinguisma ormai ad essere un caso speciale. Proprio perché il fenomeno del bilinguismo può venir osservato da angolature diverse ne sono state date, e se ne continuano a dare, come nota Arturo Tosi (1995: 82-102), definizioni differenti, di tipo prevalentemente quantitativo oppure qualitativo, molto ampie o al contrario estremamente ristrette, e che si differenziano ulteriormente se il punto di vista è quello dell'osservatore oppure quello del parlante. Mackey (1957) osserva che per poter studiare il bilinguismo, bisogna considerarlo come qualcosa di completamente relativo, perché il punto in cui il parlante di una L2 diventa bilingue è o arbitrario, o impossibile da determinare. François Grosjean (2010: 3) nota che già l'aggettivo bilingue ha delle accezioni diverse in base ai sostantivi con cui si accompagna: una persona bilingue è chi conosce due lingue, in una professione bilingue bisogna conoscere due lingue, una nazione bilingue è quella che riconosce ufficialmente due lingue, un dizionario bilingue è quello che passa da una lingua all'altra, e un libro bilingue presenta lo stesso testo in due lingue diverse.

Romaine (1995: 11-13) propone una carrellata di definizioni "storiche" di bilinguismo: Leonard Bloomfield (1933: 56) ne scrive come "controllo simil-nativo di due lingue"; Uriel Weinreich (1953) spiega che: "bilinguismo [è] l'abitudine di usare alternativamente due lingue"; per Einar Haugen (1953: 7) semplicemente: "il bilinguismo inizia quando un parlante di una lingua può produrre frasi

7 Cfr. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

complete e significative in un'altra"; all'opposto Michael Halliday et al. (1970) definiscono bilingue: "chiunque è capace di funzionare con eguale competenza in entrambe le lingue e in tutti i suoi domini di attività senza lasciar traccia di una lingua sull'uso dell'altra"; Renzo Titone (1972) reputa che il: "bilinguismo consist[a] nella capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa." Kielhöfer e Jonekeit (1983) e Anja Leist-Villis (2010) sottolineano la difficoltà di misurare la competenza linguistica in generale, e quella bilingue in particolare.⁸ François Grosjean (2007: 40) vorrebbe tenere separati l'acquisizione spontanea bilingue dall'apprendimento contestuale di lingue straniere; a suo parere bisognerebbe considerare come bilingue chi apprende due lingue in un contesto naturale e le usa regolarmente, mentre chi le impara in un contesto scolastico, senza interagire socialmente non dovrebbe venir considerato un bilingue, quanto un apprendente. Grosjean (1985: 471) definisce il bilingue come un corridore ad ostacoli, che non è così veloce come un velocista, né salta così in alto come un saltatore, ma che nella sua disciplina unisce le competenze di ambedue. A suo parere la coesistenza e la costante interazione delle due lingue produce nel bilingue un sistema linguistico differente e completo rispetto al monolingue, il bilingue è un parlante/ascoltatore specifico, unico e integrato, e non la somma di due monolingui più o meno completi.

Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue QCER (Consiglio d'Europa 2001)⁹ ha provveduto una volta per tutte a smitizzare il concetto di bilingue, riportandolo sulla terra e dando tratti umani al parlante plurilingue e alla sua competenza; egli diventa un "soggetto sociale" che acquisisce e apprende lingue con modalità e finalità diverse in domini differenti, principalmente quello personale, quello pubblico, quello professionale e quello educativo. La competenza plurilingue quindi deriva dal campo esperienziale e relazionale di ogni parlante, è estremamente sfaccettata, ed è per sua natura disequilibrata, parziale, imperfetta e in continua e dinamica evoluzione. Come osserva Edoardo Lugarini¹⁰ il concetto di competenza plurilingue fa uscire e dalla dicotomia L1/L2/LS e la supera, portando a considerare l'intero repertorio linguistico dei parlanti, facendo emergere le lingue "nascoste", le diverse competenze linguistiche non sono più distinte, ma vengono inglobate; il passaggio ulteriore dopo un decennio è dato dal Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture – CARAP di Candelier et. al. (2012), che sottolinea come a tutti gli studenti vada garantito il successo scolastico, e questo può passare solo attraverso una didattica integrata e attenta al plurilinguismo, e in cui l'apprendimento della lingua di scolarizzazione è compito dei docenti di tutte le discipline.¹¹ In questo senso insegnare bene le lingue diventa una responsabilità sociale, a monte di questo è una responsabilità politica la progettazione e lo sviluppo dei curricula generali di apprendimento.

La *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, che citiamo nell'edizione del Consiglio d'Europa (2016), parte da una definizione di curriculum scolastico-educativo¹² come un dispositivo che organizza l'apprendimento, e che fa parte di un curriculum "esperienziale" ed "esistenziale", che si estende oltre la scuola. Nella sua progettazione e sviluppo, i suoi obiettivi devono venir definiti affinché siano contemporaneamente specifici per l'insegnamento delle singole lingue e delle loro culture, e trasversali all'insegnamento di altre materie. L'integrazione in esso dell'educazione plurilingue ed interculturale può portare a modificare in modo sostanziale i curricula esistenti, ma non deve entrare in una logica di rottura con le finalità perseguite dal curriculum preesistente. A questo proposito la **competenza plurilingue e interculturale** viene definita come (*op. cit.*: 10-11):

la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue

8 Kielhöfer e Jonekeit (1983: 11) spiegano che, poiché non esiste un criterio oggettivo per decidere quando la competenza in una lingua è sufficiente per descrivere una persona come bilingue, la soluzione può essere solo di natura soggettiva, ad es. l'auto-consapevolezza del proprio bilinguismo oppure la percezione dell'individuo di sentirsi "a casa" in ambedue le lingue. Anja Leist-Villis (2010: 35) similmente si pone domande non solo sulla "quantità", ma anche sulla "qualità" delle competenze linguistiche, sul significato che una lingua ha per la singola persona, se faccia parte della sua quotidianità ovvero se venga percepita come parte della propria personalità e identità.

9 Per un approfondimento v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

10 Appunti della sua relazione all'interno del seminario "Noi e le nostre lingue: percorsi di educazione plurilingue" all'interno del Festival dell'educazione di Torino presso il Convitto Nazionale Umberto I di via Bligny 1bis il 26 novembre 2016.

11 Egli sottolinea come nella lingua di scolarizzazione non siano sufficienti le competenze conversazionali, ma si debba essere padroni della "retorica disciplinare", che si rifà al lessico specifico di ogni materia, così come alla sintassi e alle peculiarità testuali di ciascuna, sia a livello di comprensione dei testi, sia a livello di produzione scritta, in questo ultimo ambito la scuola deve allenare non solo a mettere crocette o a realizzare produzioni sintetiche, ma anche a produrre testi articolati, e a sapere prendere appunti.

12 Il gruppo di autori spiega che questa concezione di curriculum si fonda sul QCER e sui lavori dello SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development: <http://www.slo.nl/>).

conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione, lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche); la pluriculturalità designa la capacità di costruire relazioni con diversi gruppi sociali e di partecipare alle loro culture acquisendo le competenze linguistiche necessarie. La competenza interculturale designa la capacità di fare esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto. Una volta acquisita, la competenza interculturale rende più facile comprendere l'alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale.

La definizione di lavoro individuata per questa ricerca ha valore esclusivamente operativo, non ha nessuna velleità di tipo teorico-epistemologico e non tenta quindi di risolvere nessuna delle innumerevoli questioni aperte a cui si è accennato e a cui si accennerà, la sua unica finalità è di descrivere con un'etichetta le caratteristiche comuni osservate fra le studentesse e gli studenti intervistati, circoscrivendo e condividendo l'ambito in cui ci si è mossi per questa ricerca. Si è partiti quindi da alcune caratteristiche peculiari citate nella letteratura degli ultimi decenni,¹³ ovvero quella di essere naturalmente esposti nell'ambiente familiare ed eventualmente micro-sociale a due o più lingue, che sono quindi portatrici di tratti affettivi e identitari; nel nostro campione nella maggioranza dei casi non ha luogo scolarizzazione in ambedue, non per scelta degli studenti, ma a causa dell'organizzazione del sistema scolastico, e quindi di regola le competenze nello scritto hanno ampiezze diverse. Alla luce di queste riflessioni diciamo che:

parlante bilingue è colui che ha acquisito una competenza, anche produttiva, variamente estesa in più di una lingua, nel parlato ed eventualmente nello scritto, quando le sue lingue coinvolgono ambiti della sua vita e toccano sfere del suo essere.

Per analizzare e discutere di bilinguismo in bambine e ragazzi partiamo da Romaine (1995), che schematizza sei tipi di bilinguismo familiare precoce, a cui Elke Montanari (2008) inserisce una variante, a cui la scrivente aggiunge una settima.

Tabella 9: tipologie di acquisizione bilingue precoce¹⁴

tipo 1 <i>una persona una lingua</i> : ¹⁵ una delle lingue è l'italiano: ogni genitore ha una lingua nativa differente (si tratta di una coppia mista con un partner italofono) e contemporaneamente competenze in quella dell'altro, ¹⁶ ognuno parla col figlio ¹⁷ la propria lingua	tipo 2 <i>una lingua un ambiente, uso della lingua minoritaria a casa I</i> : ¹⁸ i genitori hanno due lingue native differenti (si tratta di una coppia mista con un partner italofono), ambedue però parlano la lingua minoritaria a casa col figlio, l'esposizione all'italiano ha luogo prevalentemente al di fuori dall'ambiente domestico ¹⁹	tipo 3 <i>una lingua un ambiente, uso della lingua minoritaria a casa II</i> : i genitori hanno la stessa lingua nativa, differente dall'italiano, che parlano a casa col figlio, l'esposizione all'italiano ha luogo prevalentemente al di fuori dall'ambiente domestico ²⁰
tipo 3 bis (Montanari) <i>una lingua un ambiente, uso della lingua minoritaria al nido/asilo/con la tata</i> : ²¹	tipo 4 <i>due lingue minoritarie a casa</i> : i genitori sono una coppia mista con due lingue native diverse dall'italia-	tipo 5 <i>una persona una lingua nativa e una straniera</i> : ²² i genitori sono ambedue italofoeni, uno dei due par-

13 In particolare Kielhöfer e Jonekeit (1983), Grosjean (1985) e (2007), e Anja Leist-Villis (2010).

14 Tabella elaborata partendo da Romaine (1995: 183-185) per i tipi 1-6 (l'autrice non scrive di bilinguismo consecutivo o successivo, perché per lei rientra nell'ambito dell'acquisizione di una L2), con integrazione di Montanari (2008: 35) per il tipo 3 bis; l'adattamento alla situazione italiana, e l'integrazione con il tipo 7 e 7 bis sono della scrivente.

15 Si tratta della tipologia descritta per la prima volta da Jules Ronjat (1913).

16 In realtà è una situazione ideale e non uniformemente diffusa perché, come è emerso all'interno della ricerca, in particolare quando sono i padri ad essere nativi della lingua dominante, ossia dell'italiano, spesso non intraprendono sforzi per imparare quella del partner e della sua famiglia, con il risultato che le partner, in assenza congiunta di sostegno sociale e familiare, aboliscono nel tempo l'uso della propria lingua col figlio, o continuano ad usarla con non infrequenti ripercussioni sulla comunicazione e relazione di coppia e genitoriale.

17 Si usa qui il singolare "figlio" intendendo anche "figlia" come nell'originale dell'autrice, anche se in seguito (v. p. 106) vedremo che la variante "figlia/o unica/o" vs. "sorelle/fratelli" gioca un ruolo assai importante nell'acquisizione linguistica.

18 Questa tipologia di acquisizione bilingue è stata descritta da Penfield e Roberts (1959), i figli diventano parlanti bilingui e la lingua minoritaria viene rafforzata dall'uso familiare domestico.

19 In realtà l'esposizione all'italiano ha luogo anche nell'ambiente domestico ad es. se ci sono sorelle/fratelli maggiori, se si guardano programmi televisivi in italiano, se si invitano vicini o amici, non si tratta di separazioni all'interno di asettiche camere stagne.

20 Si tratta della maggior parte dei casi della nostra inchiesta, in cui i figli hanno una sola lingua di famiglia.

21 La possibilità di avere una tata nativa di un'altra lingua non viene contemplata da Elke Montanari, si tratta però di una prassi assai diffusa sia fra le famiglie con alloggi e redditi adeguati, che ingaggiano una nanny diplomata o una ragazza alla pari, sia fra quelle che chiedono ad una vicina nativa di una lingua diversa dall'italiano e da quella dei genitori (si tratta di un caso emerso nella nostra ricerca), di occuparsi dietro un piccolo compenso del proprio figlio piccolo. Si tratta quindi sia di una forma di bilinguismo "elitario", di chi manda i figli al nido bilingue o ingaggiano la nanny perché orecchino l'inglese pri-

ambidue i genitori sono italofoeni e usano l'italiano coi figli, che frequentano asili e scuole bilingui o hanno una tata di un'altra lingua, essi usano e apprendono quindi precocemente un'altra lingua	no, ognuno parla a casa col figlio la propria lingua nativa, l'esposizione all'italiano ha luogo prevalentemente al di fuori dall'ambiente domestico (crescono quindi bambini trilingui)	la intenzionalmente col figlio in un'altra lingua che ha studiato
tipo 6 <i>parlare familiare bilingue in comunità bilingui</i> : ²³ ambidue i genitori sono bilingui così come la comunità, i genitori usano entrambe le lingue col figlio, passando dall'una all'altra e mescolandole	tipo 7 <i>uso dell'italiano a casa, i genitori sono nativi di un'altra lingua</i> : i genitori hanno la stessa lingua nativa minoritaria e decidono di parlare col figlio l'italiano, il figlio viene esposto solo residualmente ²⁴ alla lingua nativa dei genitori (si tratta di un'acquisizione bilingue solo a livello ricettivo)	tipo 7 bis <i>uso dell'italiano a casa, i genitori hanno due lingue native differenti</i> : i genitori non hanno competenze nella lingua del partner, utilizzano all'interno della coppia e col figlio l'italiano, il figlio viene esposto solo residualmente alle lingue native dei genitori (si tratta di un'acquisizione bilingue solo a livello ricettivo) ²⁵

Tove Skutnabb-Kangas (1984) a sua volta discute le diverse circostanze sociali sotto le quali un bimbo diventa bilingue, e ne individua quattro: si può trattare di bilinguismo elitario, di maggioranze linguistiche, di famiglie bilingui e di minoranze linguistiche. Per tornare ai gradi di competenza nelle due lingue, Moretti e Antonini (2000: 51) le rappresentano all'interno di un continuum immaginario in cui i campi centrali individuano verosimilmente quasi tutti i parlanti bilingui, mentre i due estremi tendono ad essere costrutti teorici.

Tabella 10: gradi di competenza in bilingui

ambilinguismo	equilinguismo	bilinguismo sbilanciato	semilinguismo
---------------	---------------	-------------------------	---------------

L'ambilingue sarebbe una persona che è in grado di "funzionare" ugualmente bene in entrambe le lingue in tutti i contesti e senza lasciare tracce di una lingua usando l'altra, l'equilingue avrebbe competenze molto avanzate in entrambe le lingue; se un bilingue invece in una lingua ha competenze manifestamente minori che in un'altra,²⁶ si tratta allora di bilinguismo sbilanciato (per queste ultime due categorie si applicano definizioni di "lingua dominante" oppure "lingua forte" vs. "lingua debole"). Il semilinguismo infine descrive una situazione in cui l'innestarsi di una L2 su una L1 non completamente sviluppata, porta a una perdita successiva della L1, senza che vi sia l'acquisizione piena di una L2, poiché non vi è più una base linguistica salda su cui costruire, questi ultimi parlanti bilingui quindi non risulterebbero competenti in nessuna delle due lingue.²⁷ Su un'acquisizione bilingue spontanea potrà esserci un'esperienza di scolarizzazione in una o due lingue (mono- vs. biletteralismo), e nel caso di

ma di avere 10 mesi, sia di una forma di bilinguismo "casalingo", in cui la vicina di casa parla con il bambino affidatole la propria lingua.

22 Quello che Kielhöfer e Jonekeit (1983: 14-15) definiscono bilinguismo "artificiale", differenziandolo da quello "naturale": si tratta di un apprendimento spontaneo da parte del bambino ma, a parer loro, non spontaneo da parte del genitore. In Italia attualmente gode di apprezzamento l'apprendimento precoce dell'inglese in gruppi con la presenza di un genitore (cfr. il sito <http://learnwithmummy.com/>).

23 Secondo Romaine (1995: 186) si tratta della tipologia più presente e naturale nelle società plurilingui, molti bimbi crescono infatti in comunità in cui bilinguismo individuale e sociale coincidono, a suo parere però è stato descritto poco in letteratura, perché la maggior parte degli studi longitudinali dettagliati è stata condotta da linguisti che studiavano lo sviluppo dei propri figli, e si trattava quindi sempre di casi di bilinguismo elitario e comunque additivo.

24 Ciò accade ascoltando i genitori che parlano fra di loro, o in occasione di visite di parenti, o viaggi nel paese di origine. Viene qui descritto quello che in molti paesi implicitamente ci si "aspetta" dalle famiglie immigrate, ovvero che anche a casa sostituiscano la propria lingua di origine con la lingua del luogo: A questo proposito è interessante il dibattito scaturito in Germania, descritto da Anna Reimann (2014), conseguente alla proposta di un partito allora di governo, la CSU, che nella bozza del proprio programma aveva inserito un punto che contemplava che gli immigrati fossero tenuti ad usare il tedesco come lingua di comunicazione anche fra le pareti domestiche. Similmente, come si può leggere in Spiegel (2010), quattro anni prima il capo del governo turco Erdoğan aveva chiesto l'introduzione di scuole superiori in turco in Germania, che la cancelliera Merkel aveva però rifiutato, senza spiegare perché la Germania intrattenga da decenni centoquaranta "scuole tedesche all'estero" (cfr. http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/Uebersicht_node.html).

25 E' il caso della scrivente, la cui madre ha come L1 il dialetto astigiano e il cui padre aveva come L1 il dialetto lucerino. Da piccola/giovane ero perfettamente in grado di seguire discorsi in ambidue i dialetti, nel primo caso perché era la lingua di comunicazione esclusiva fra madre, zia e nonni materni, oltre ad essere una variante simile a quella usata in campagna dove trascorrevi lunghi periodi di vacanze, nel secondo caso perché avevo diviso per diversi anni la stanza con la nonna paterna. Oggi non ho quasi più competenze ricettive nel dialetto paterno, non avendo avuto occasioni di sentirlo dopo la scomparsa della nonna, avvenuta ormai una quarantina di anni fa, mentre ho ancora discrete competenze ricettive nel dialetto piemontese, che anche se di rado, ho occasione di ascoltare.

26 Bisognerebbe però capire quanto minori, e in quali e quanti ambiti.

pratica scolastica monolingue, da adolescenti o da adulti vi potrà essere una scelta consapevole di avvicinamento alla lettura e alla scrittura nella lingua non oggetto di studio.

John Edwards (2007: 10) sottolinea come per i bilingui l'obiettivo non è avere i "contenitori di linguaggio" egualmente riempiti, bensì di averli pieni; il "semilinguismo" a suo parere è legato a deprivazione sociale, ossia socio-culturale, e non alla dualità linguistica, per la stragrande maggioranza dei bilingui ci sarà una lingua forte, quella debole non sarà magari "perfetta", ma verosimilmente adeguata a realizzare determinate funzioni in determinati contesti. Per Moretti e Antonini (2000: 59)

il concetto di "semilinguismo" quindi va rifiutato nelle sue correlazioni con il bilinguismo, ma va fatto rientrare nella problematica generale dell'accesso a compiti linguistici superiori e va tenuto presente nelle situazioni bilingui soprattutto nelle sue implicazioni sociali. A questo livello il termine coglie una situazione problematica di emarginazione, della quale l'aspetto linguistico di esclusione dalla gestione di alcuni settori della lingua non è che la conseguenza. Il concetto col quale si dovrebbe lavorare è piuttosto quello di "semi-alfabetizzati" o "semi-scolarizzati".

Una definizione che ha un suo rilievo nell'ambito delle politiche scolastiche che riguardano gli allievi bilingui è quella di Wallace Lambert (1977), che utilizza i concetti di bilinguismo aggiuntivo e sottrattivo: si ha bilinguismo aggiuntivo quando la lingua di scolarizzazione viene affiancata a una L1 preesistente, in modo da sviluppare le facoltà linguistiche cognitive in ambedue le lingue; mentre si ha bilinguismo sottrattivo quando la lingua di scolarizzazione si inserisce a scapito della lingua preesistente, con il rischio di impoverimento cognitivo in ambedue le lingue. In paesi in cui le lingue di minoranza vengono ignorate o disconosciute dalla società, e quindi bandite dalla scuola, si possono formare condizioni favorevoli ad un bilinguismo sottrattivo, mentre in comunità dove la compresenza di più lingue è percepita come un fattore di arricchimento, il bilinguismo diventa un'esperienza riconosciuta e di prestigio (per fare esempi italiani si può parlare di bilinguismo aggiuntivo quando italofofoni frequentano scuole internazionali, mentre il bilinguismo sottrattivo riguarda la maggior parte degli studenti con retroterra migratorio nelle scuole monolingui).

Rimane quindi, al di là della questione teorico-metodologica, quella pratica-funzionale: i codici di un parlante bilingue quali ambiti ricoprono, a quale livello di competenze? Il bambino cinese che frequenta una "normale" scuola monolingue italiana, come fa ad accostarsi anche al cinese formale e scritto, di modo che arrivato a vent'anni possa rispondere ad un'offerta di lavoro per un posto che presupponga competenze in cinese e in italiano? In vacanza in Cina riuscirà a dialogare con un medico se si farà male? In altre parole, è opportuno che il suo cinese si limiti ai dialoghi intrafamiliari di routine, o sarebbe invece utile allargare le sue competenze anche ad altri domini e registri?

D'altra parte anche per i monolingui il grado di padronanza della lingua è tipicamente variabile, e si differenzia anche di molto da parlante a parlante, questo rimane vero anche quando siano due o più le lingue ad essere coinvolte. Gaetano Berruto (2012: 30) nota che

[n]on solo non tutti i parlanti di una lingua hanno la stessa competenza in termini di identità delle conoscenze, ma un diverso grado di padronanza dei vari aspetti compresi nella competenza si può dire che differenzi idiolettalmente ogni individuo.

William Mackey (1967: 12) distingue pragmaticamente fra bilinguismo *de jure* e *de facto*, ci possono essere infatti meno bilingui in paesi ufficialmente bilingui, che ne garantiscono il mantenimento e l'uso, che in altre nazioni ufficialmente monolingui. A questo proposito Romaine (1995: 29-49) nota prosaicamente che normalmente nei censimenti, quando si chiede delle lingue abitualmente usate, non si domanda di individuare un livello di conoscenza. Il mantenimento delle lingue in territori multilingui e la loro trasmissione intergenerazionale sono segni di "vitalità etnolinguistica", diversi sono i fattori che la favoriscono: la consistenza numerica dei gruppi rispetto ad altre maggioranze e minoranze,

27 La questione del possibile semilinguismo di alcuni bilingui ha dei tratti in comune con il concetto di "deprivazione verbale" dei monolingui di Basil Bernstein (1971). Il concetto di semilinguismo oggi in letteratura non viene generalmente più accettato a livello teorico, mentre continua ad avere una sua validità operativa a livello di didattica. François Grosjean (2007: 36) è fra chi reputa pericoloso affibbiare un'etichetta a chi è in pieno sviluppo linguistico, bisognerebbe piuttosto valutare il momento specifico, chiedendosi a che punto è il bimbo nel suo processo di acquisizione/apprendimento. Sta diventando bilingue e imparando due lingue contemporaneamente, o ne sta imparando una nuova e contemporaneamente ristrutturando la prima? A casa utilizza una modalità bilingue e sta scoprendo a scuola quella monolingue? Riesce a soddisfare le sue esigenze comunicative? Le risposte porteranno verosimilmente a dire che il bimbo semilingue in realtà si sta adattando ad un nuovo contesto sociale, a una nuova lingua, a nuove abilità linguistiche, varietà di linguaggio, domini, ecc. Secondo il linguista bisogna semplicemente accettare il fatto che bilingui sono parlanti/uditori "a modo loro", e che spesso non forniscono gli stessi esiti dei monolingui (anche nel caso questi ultimi li considerino competenti quanto loro). Ciò detto, a parere della scrivente, continua essere importante avere in mente il rischio teorico del semilinguismo per permettere ai sistemi scolastici di individuare bimbi ad es. con disturbi specifici e aspecifici del linguaggio e intervenire in modo mirato, e quindi "bilingue", su di essi. La conseguenza estrema di un'accettazione incondizionata di qualsiasi tipo di articolazione linguistica di bambini bilingui potrebbe voler dire, concretamente, precludere loro un sereno cammino scolastico e una vita da adulti linguisticamente competenti.

la classe sociale, il retroterra religioso e di istruzione, i modelli di vita e insediativi, i legami col paese di origine, il grado di vicinanza fra lingua di maggioranza e minoranza, l'estensione di matrimoni esogami o endogami (ossia con partner che giungono direttamente dal paese di origine), le attitudini e le pratiche di maggioranza e di minoranza, la politica governativa del paese di residenza rispetto alla lingua e all'istruzione delle minoranze, la politica governativa del paese di origine per il sostegno della lingua all'estero. L'identificazione individuale con una lingua e le attitudini positive verso essa sono necessarie, ma non sufficienti, per il suo mantenimento: per supportare le lingue di minoranza hanno grande importanza le attitudini della maggioranza verso le minoranze, e l'istruzione, anche religiosa ed etnica.

Sicuramente quello di bilinguismo è un concetto dinamico e non statico, non solo a livello comunitario, ma anche a livello individuale, esso cambia nel corso della vita in base a usi e bisogni.²⁸ William Mackey (1976) propone sei criteri per classificare i vari tipi di bilinguismo in base a: numero di lingue, tipo di lingue, influsso reciproco delle lingue, grado di competenza, oscillazioni d'uso in base a situazioni, interlocutori, fasi di vita e infine le funzioni sociali da esse coperte.

François Grosjean (2007: 36-39) spiega che i bilingui sono influenzati dal "principio di complementarità": essi acquisiscono e usano le loro lingue per scopi diversi, in differenti domini, con persone diverse. Come conseguenza di ciò è improbabile che siano egualmente fluenti nelle loro lingue in tutti gli ambiti, poiché questo è legato in gran parte alla necessità di comunicazione, e quindi all'uso concreto di una e dell'altra lingua in un determinato momento della loro vita. Si parla di bilinguismo funzionale per sottolineare i compiti a cui esso adempie, legati a sua volta a ambiti d'uso e a dominanze di una lingua piuttosto che di un'altra.²⁹ Il loro repertorio può mutare col tempo,³⁰ cambiando l'ambiente e le richieste; quindi se si fotografa l'attimo, alcuni parlanti si troveranno in un processo di evoluzione o involuzione di competenze, mentre altri si troveranno in un momento di stabilità. Nel singolo parlante il bilinguismo può essere incipiente, se da una fase di monolinguisma sta passando a una di bilinguismo, ascendente quando questo è nel suo sviluppo, e recessivo quando invece vi sono cali nella competenza bilingue. In un bilingue dormiente la competenza latente può venire riattivata. Vi sono poi persone che hanno una competenza esclusivamente ricettiva,³¹ cioè sono in grado di comprendere ma non di esprimersi, altri che vi aggiungono quella produttiva, cioè sanno parlare e – eventualmente – anche scrivere.

L'autore osserva come singoli studi sul bilinguismo diano esiti molto diversi fra loro e spesso non ripetibili, a volte addirittura opposti, questo ha a che fare a suo parere con la difficoltà di incasellare in modo rigoroso e omogeneo i diversi parlanti bilingui, viste le innumerevoli variabili, così che i partecipanti risultano essere molto diversi fra loro e di fatto non paragonabili. L'unica possibilità per arrivare a risultati validi è di rendere il più possibile trasparenti e dettagliati il tipo di campione e la modalità di indagine. A parere di Grosjean (2007) se si indaga sul bilinguismo di una persona, sono davvero molti gli ambiti in cui ricercare e le domande da porre, li elenchiamo nella tabella sottostante.

Tabella 11: fattori che influenzano il bilinguismo secondo Grosjean (2007: 34-35)

storia e relazioni linguistiche	Quali lingue e abilità sono state acquisite, dove e come? In quali contesti culturali? Quale era lo schema di uso linguistico? Qual è la relazione linguistica fra le lingue in uso?
stabilità linguistica	Il parlante bilingue sta apprendendo nuove lingue? Sta ristrutturando o perdendo una lingua o un'abilità, a causa di cambiamenti nell'ambiente linguistico? Ha raggiunto una certa stabilità linguistica?
funzioni del linguaggio	Quali lingue e abilità vengono usate, in quale contesto, per quale scopo e con quale ampiezza?
padronanza linguistica	Quale è la competenza in ciascuna delle quattro abilità ³² nelle diverse lingue?

28 Ciò avviene in realtà anche per il monolinguisma, ad esempio in una fascia di età precoce si può avere un lessico amplissimo sui dinosauri, che dopo una decina d'anni non è più attivo ed è stato soppiantato da quello sui motorini.

29 Per portare l'esempio di una bambina immigrata a Torino, la lingua di famiglia sarà quindi quella delle coccole e delle vacanze estive dai nonni al mare, e l'italiano quella della matematica e degli allenamenti di ginnastica ritmica, verosimilmente le riuscirà difficile esprimersi negli stessi ambiti "scambiando" le due lingue.

30 Un esempio concreto è quello preso dalla biografia linguistica di un genitore intervistato: si tratta di un papà cresciuto usando a casa il marocchino, e imparando a scuola l'arabo e il francese, francese che è diventato onnipresente quando ha poi frequentato l'università in Francia, per essere poi messo da parte quando si è trovato a lavorare in Spagna prima e in Italia poi. Il francese però è diventato la sua prima lingua di comunicazione con la sua futura moglie polacca, anche se dopo diversi anni in Italia, e due figli, la coppia l'ha abbandonato passando a comunicare in italiano.

31 In passato si tendeva ad usare la nomenclatura attiva/passiva, progressivamente abbandonata visto che anche i processi di comprensione sono tutt'altro che passivi.

autovalutazione	Se si usano scale di autovalutazione, la valutazione va controllata all'interno del gruppo e individualmente.
modalità di linguaggio	Per quanto tempo e quanto spesso il parlante è in modalità mono- e/o bilingue? In quest'ultimo caso, qual è l'ampiezza di cambiamento di codice e dei prestiti?
dati biografici	Età, sesso, situazione socioeconomica e scolastica.

Charles Ferguson (1959: 325-340) distingue il bilinguismo dalla diglossia, in quest'ultimo caso le lingue o i dialetti adempiono a ruoli diversi e separati, per cui vi è una lingua della comunicazione quotidiana e un'altra varietà legata alla comunicazione formale, scritta e veicolo d'istruzione; Joshua Fishman ha riformulato questa definizione spostandola dal piano sociale a quello individuale e individuando quattro possibili combinazioni.

Tabella 12: combinazioni di bilinguismo e diglossia secondo Fishman (1967)

+	-
1) bilinguismo con diglossia	2) bilinguismo senza diglossia
3) diglossia senza bilinguismo	4) né bilinguismo né diglossia

Nel primo caso la competenza bilingue è diffusa tra quasi tutti i membri della comunità, questo avviene ad esempio nei paesi del Maghreb o in Cina, e non causando tensioni sociali, è una condizione che presenta caratteristiche di stabilità; il secondo caso si ha quando alcuni settori della comunità funzionano in modo bilingue, questa combinazione riflette instabilità o tensione sociale, si trova ad esempio in Belgio; la terza combinazione è caratteristica delle società in cui due o più gruppi convivono uno vicino all'altro senza entrare in contatto fra loro, come ad esempio élite isolate come potevano essere le corti europee, in cui i nobili fra loro usavano il francese; la quarta situazione è quella di una comunità esclusivamente monolingue, si tratta di comunità molto isolate e difficili da individuare, in cui storicamente il monolinguisma esclusivo ha caratteristiche di transitorietà.

Sempre a Joshua Fishman (1966) si deve la descrizione dei movimenti linguistici fra diverse generazioni, egli osserva fra gli immigrati di New York che normalmente, se non vi sono interventi mirati di supporto linguistico, la prima generazione, la "famiglia di orientamento", è competente nella lingua di origine e solo in modo parziale in quella del nuovo paese; la seconda generazione, la "famiglia di procreazione", ha buone competenze nella lingua del paese in cui cresce e verosimilmente competenze orali nella lingua dei genitori; la terza generazione infine è nativa nella lingua del non più "nuovo" paese, e ha competenze ridotte nella madre lingua etnica. La famiglia è quindi terreno di incontro per due lingue in competizione fra loro, quella etnica e quella del nuovo paese in cui si vive, in questo senso la famiglia immigrata vive un ruolo duale e poco conciliabile: da una parte trasmettendo la lingua madre etnica e usi del paese di origine, svolge la funzione di baluardo di etnicità, dall'altro crescendo sorelle e fratelli il cui uso della lingua del paese aumenta progressivamente, diventa un'agenzia di integrazione sia per i genitori immigrati, che per i loro figli.³³

Tabella 13: spostamenti linguistici intergenerazionali nella migrazione secondo Fishman (1966)

prima generazione	L1 + (L2)
seconda generazione	L1 + L2
terza generazione	(L1) + L2

Romaine (1995: 50) rileva come in questo processo vi sia un punto di non ritorno, in cui il legame delle nuove generazioni con la lingua del nuovo paese è così forte, e l'opportunità e la motivazione per imparare la lingua dei genitori è così debole, che il cambiamento di lingua diventa irrimediabile. A volte però vi possono essere dei testa-coda, e si assiste ad una rinascita etnica: le nuove generazioni desiderano, anche per motivi simbolici, apprendere e usare la lingua dei nonni, c'è sempre la possibilità di far rinascere una lingua (v. i processi di rivitalizzazione dell'ebraico, delle lingue aborigene in Australia, del catalano o dell'irlandese).

32 In glottodidattica si parla di comprensione dello scritto e del parlato, e di produzione scritta e orale, a queste categorie ultimamente si aggiunge anche la capacità di tradurre.

33 Abbiamo adattato la terminologia originale, scriviamo lingua del luogo invece di "inglese", e integrazione invece di "americanizzazione".

Per concludere con Fishman (2007: 417, 451) è chiaro perché una minoranza desideri apprendere la lingua della maggioranza, quello che non è chiaro però è perché, nel fare questo, si dovrebbe perdere la propria lingua ancestrale (v. p. 62).

2.1.1 Il bilinguismo e lo sviluppo del linguaggio

Gli infanti e i bambini imparano a comunicare verbalmente tramite input trasmessi direttamente da altre persone,³⁴ in particolare prediligono input mirati: il "mammese", senza ovviamente dimenticare il "papese", canzoni e filastrocche, percepiti come molto più coinvolgenti che i discorsi fra adulti. Lo sviluppo del linguaggio in un bambino monolingue segue, anche se con una certa variabile individuale, passi specifici. Come osserva Steven Pinker (2008: 259-272) l'acquisizione linguistica inizia già in fase fetale con una attenta fase ricettiva, ad essa verso l'anno di età si aggiunge la frase produttiva con le prime "parole-frasi". A circa 18 mesi il linguaggio decolla e prosegue con l'apprendimento di una nuova parola ogni due ore; con le prime frasi di due parole inizia l'organizzazione sintattica, e fra la fine dei due anni ed i tre anni e mezzo poi vi è una esplosione con processi così rapidi, che i ricercatori non riescono a starvi dietro. Cresce la lunghezza e la complessità degli enunciati, e crescono le combinazioni grammaticali, a tre anni i bambini sono geni grammaticali:³⁵ dominano sostanzialmente la costruzione degli enunciati, obbediscono alle regole molto più spesso di quanto vi trasgrediscano, fanno errori sensati e ne evitano molti.

Moretti e Antonini (2000: 30-31) reputano che, se è vero che gli esseri umani sono programmati per l'acquisizione di una lingua, si possa assumere che siano programmati anche per acquisirne più di una. A partire da quest'osservazione formulano due corollari:

1) ogni bambino può crescere facilmente come bilingue, il suo sviluppo potrebbe venir disturbato da circostanze negative esterne, ma da un punto di vista linguistico interno, le probabilità di sviluppare un bilinguismo soddisfacente sono le stesse che di sviluppare monolinguisimo soddisfacente;

2) la competenza di un bilingue è differente dalla somma delle competenze di due monolingui. Accanto alla competenza nelle due lingue il bambino disporrà anche della competenza bilingue, cioè la capacità di sfruttare per scopi particolari la propria conoscenza delle lingue, e di istituire relazioni fra esse.

Gli autori sottolineano l'importanza di motivare i bambini nel crescere bilingui, quando la società non provveda "naturalmente" a farlo, per sviluppare i due sistemi senza lasciarne uno per strada. Si devono fornire loro le circostanze che permettono uno sviluppo duplice e pieno, affinché imparino a servirsi funzionalmente della competenza bilingue, tenendo separati i sistemi quando è necessario; e bisogna fornire loro anche le istruzioni sociali riguardo all'accettabilità dei fatti bilingui.

Sono diversi i fattori che influenzano lo sviluppo linguistico di un bambino bilingue, che Grosjean schematizza nel seguente modo.

Tabella 14: fattori che influenzano lo sviluppo linguistico di un bambino bilingue secondo Grosjean³⁶

<ul style="list-style-type: none"> - quantità di input - tipo di input (orale/scritto - monolingue-misto) - ruolo della famiglia - ruolo della scuola e della comunità - atteggiamenti (ad es. verso la lingua e la cultura, il bilinguismo, ecc.) 	livello di sviluppo della lingua X	NECESSITÀ di USO della LINGUA X <ul style="list-style-type: none"> - per comunicare con membri della famiglia, tate e baby sitter, amici (alcuni / tutti forse monolingui) - per partecipare a attività al nido/asilo/scuola - per interagire con persone all'interno della comunità - per guardare la TV, fare sport, ecc.
---	------------------------------------	---

Graziella Favaro (2011b: 22-23), riferendosi all'esperienza di bimbi non italofofoni alla materna, riassume e dettaglia raggruppandoli, i diversi fattori che influenzano positivamente o negativamente l'apprendimento dell'italiano:

³⁴ A differenza di quanto si ipotizzava in passato, i figli di genitori non parlanti non riescono ad imparare a parlare soltanto guardando la TV, è necessaria l'interazione vocale, emotiva e diretta, con persone che si prendono cura di loro.

³⁵ Pinker (2008: 273-274) spiega che rispetto all'apprendimento grammaticale il bambino, piuttosto che uno sperimentalista intento a manipolare gli stimoli e a registrare i risultati, è un naturalista che osserva passivamente i discorsi degli altri. Un bambino deve essere conservatore: comincia con la minima ipotesi linguistica coerente con quello che dicono i genitori, e poi la espande in base alle necessità.

³⁶ Riproduzione della Tabella 14.1 di Grosjean (2010: 172).

- fattori individuali (quali il carattere di ogni bambino e l'attitudine verso l'apprendimento delle lingue,³⁷ la frequenza dell'asilo nido, una lingua di famiglia tipologicamente vicina all'italiano, la situazione di bilinguismo precoce contemporaneo,

- fattori famigliari e sociali (come la presenza di sorelle e fratelli maggiori inseriti a scuola, la possibilità di scambi coinvolgenti in italiano del tempo libero, un atteggiamento positivo della famiglia verso l'italiano, la presenza a casa di "beni linguistici" adatti ai bambini come libri e audio-storie);

- fattori scolastici e di contesto (fra cui un clima positivo in classe e buone interazioni fra allievi e insegnanti, la programmazione di attività quotidiane mirate allo sviluppo linguistico e alla narrazione condotte anche in piccolo gruppo, la possibilità reale per i bambini stranieri di prendere la parola di frequente e di essere destinatari di messaggi diretti e personali, il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse lingue di origine e della situazione di bilinguismo, l'attenzione allo sviluppo delle competenze narrative di tutti i bambini, tramite la presenza di libri, racconti e attività di sviluppo della narrazione).

Per ritornare ai "beni linguistici", Grosjean (2010: 147) sottolinea come sia nell'acquisizione bilingue in quella monolingue, un input considerevole è dato dalla lingua scritta: è importante che gli adulti leggano ai piccolini nelle loro lingue; i bambini da grandicelli dovrebbero venir incoraggiati a leggere autonomamente,³⁸ non solo per piacere personale, ma anche perché i libri sono una fonte basilare per il lessico, così come per integrare le informazioni culturali che si ricevono nel proprio ambiente; inoltre, se un bambino diventa letterato in una lingua, anche il momento dedicato alla lettura personale diventerà per lui una routine.³⁹ E' importante che sia i genitori, sia chi si prende cura dei bambini bilingui, sappia che le lingue si acquisiscono ma anche si perdono, di modo che adottino strategie familiari per rinforzare la lingua di casa, se la lingua minoritaria rischia di venire rimpiazzata dalla lingua maggioritaria parlata fuori di casa: l'input dato dai membri della famiglia allargata e dagli amici che usano la lingua minoritaria è prezioso, e mostra ai bambini che usare quella lingua è una cosa naturale. Il ruolo della scuola e della comunità allargata è parimenti cruciale per lo sviluppo del linguaggio del bambino, è importante che scuole e comunità siano consapevoli del ruolo che hanno nell'acquisizione, o nella perdita di linguaggio in caso di bilinguismo: se la lingua minoritaria non riceve adeguato supporto nella scuola o nella comunità, c'è la forte possibilità che essa ristagni o che venga messa da parte, in particolare quando la lingua maggioritaria sia presente in ogni aspetto della vita del bambino. I bambini sono estremamente ricettivi anche rispetto alle attitudini di genitori, insegnanti e compagni nei confronti delle lingue e del bilinguismo, ed è quindi di cruciale importanza che i genitori, e chi lavora con bambini bilingui, abbia delle nozioni sull'argomento, per poter capire quello che vivono i bambini, e per poterli sostenere consapevolmente nel loro percorso di crescita bilingue.

Una categoria utile per analizzare il bilinguismo è quella temporale: pur essendo i confini non sempre tracciati in maniera netta,⁴⁰ generalmente viene accettata la categorizzazione qui sotto descritta.

Quando esso ha luogo **dalla nascita ai 3 anni** si parla di *bilinguismo precoce e simultaneo* (anche *bilinguismo infantile*, *bilinguismo come madrelingua*,⁴¹ *due prime lingue* o *acquisizione bilingue di prima lingua*):⁴² i bimbi hanno accesso fin dai primi mesi di vita sia alla lingua di famiglia (tramite i genitori), sia all'italiano (verosimilmente tramite sorelle e fratelli maggiori,⁴³ a volte tramite i genitori, oppure anche grazie all'asilo nido, tate italofone, vicini di casa, i negozianti e il parco giochi).

Dai 3 ai 6 anni si parla di *bilinguismo precoce e consecutivo* o *del bambino*: i bimbi crescono in un ambiente strettamente monolingue e si avvicinano per la prima volta all'italiano frequentando la scuola materna.

37 Quella che Howard Gardner (1993) chiama "intelligenza linguistica".

38 Non possiamo fare a meno di osservare come in assenza di una scolarizzazione bilingue la lettura "nell'altra lingua" risulterà "relativamente" facile nel caso di lingue trasparenti e con lo stesso alfabetico, e invece quasi impossibile in caso di scritture non alfabetiche, con caratteri diversi, o semplicemente la cui lettura richieda un allenamento specifico. Per un bambino che cresce in Italia non sarà troppo difficile imparare a leggere a casa anche in spagnolo, la situazione cambia parecchio se deve avvicinarsi all'ebraico scritto, e si complica irrimediabilmente se sono i segni cinesi da imparare. Secondo (Istat 2016d) sono particolarmente sfavoriti nella lettura i cittadini stranieri con scrittura non basata sull'alfabeto latino, e cioè i madrelingua cinese (79% circa), araba (60,5%) e ucraina (59,7%).

39 All'interno della nostra ricerca una diffusa assenza della lettura è un tratto comune nell'italiano L2 dei genitori immigrati e le lingue di famiglia dei figli, in ambedue di regola non ha avuto luogo scolarizzazione e sono legate prevalentemente alla comunicazione orale.

40 I confini fra questi tipi di bilinguismo, variano fra autori diversi: la forchetta per quello precoce si può spostare fra i 2 e i 6 anni, quello tardivo a volte viene anticipato ai 7 anni.

41 Cfr. Merril Swain (1972).

42 Cfr. Jürgen Meisel (1990).

43 Vedi a p. 106 il modello "famigliare" di Susanne Lippert, che oltre allo scambio verbale coi genitori, sottolinea quello fra sorelle e fratelli e i pari.

Per chi nasce e/o cresce all'estero e arriva in Italia per ricongiungimenti familiari **dopo i 6 anni**, oppure anche per cresce in Italia senza frequentare la scuola materna in un ambiente fortemente monolingue con rari contatti con l'italiano, si parla di *bilinguismo consecutivo e tardivo*.⁴⁴

Vi è poi il **bilinguismo tardivo**, situabile in *un'età vicina all'adolescenza*, ed infine quello adulto.

Esistono poi bimbi in potenza bilingui, che però crescono monolingui in italiano: sono i figli di coppie (miste con due L1 diverse, di cui una può essere l'italiano; o monolingui con la stessa L1) in cui la lingua di comunicazione coi figli è esclusivamente l'italiano, o perché i genitori hanno sempre parlato italiano fra di loro, o perché con passare degli anni in Italia e arrivando nuovi figli, l'italiano è diventata lingua di comunicazione intrafamigliare, o anche perché i genitori si sono attenuti a indicazioni ricevute da "esperti" che hanno sconsigliato loro di usare coi figli la loro L1. In questi casi può comunque succedere che, tramite visite di parenti e viaggi in paese di origine, magari a partire dall'adolescenza, questi ragazzi scoprono interesse per la lingua di origine dei propri genitori e si avvicinano tardivamente ad essa.

Al di là delle possibili categorizzazioni temporali olto dibattuta in letteratura è la presenza o meno di un'età critica per l'acquisizione bilingue, così come di un suo eventuale posizionamento. Elissa Newport (1990) aveva condotto con il suo gruppo di ricerca esperimenti su studenti e professori⁴⁵ cinesi e coreani all'Università dell'Illinois da almeno dieci anni negli USA, sottoponendoli a un test di grammaticalità in inglese su quasi trecento enunciati: gli esiti mostravano che chi vi era arrivato fra i 3 e i 7 anni aveva gli stessi esiti di chi era nato negli Stati Uniti; chi vi era arrivato fra gli otto e i quindi-cinque anni era meno bravo, e i peggiori in assoluto erano le persone arrivate dopo i 17 anni. Gli esiti di questo esperimento hanno due modalità di lettura. Da un punto di vista neurobiologico si potrebbe ipotizzare la presenza di un periodo critico nell'apprendimento delle lingue, da un punto di vista didattico invece si potrebbe banalmente dire che più è precoce ed estesa la permanenza nel sistema scolastico del paese in cui si vive, migliori sono gli esiti linguistici. Il corollario sarebbe quindi che, per far sì che allievi neo-arrivati a elementari iniziate raggiungano buone competenze linguistiche, l'insegnamento vada adattato in modo mirato, cosa che evidentemente spesso non accade.

Nel paragonare monolingui e bilingui viene generalmente accettato in letteratura⁴⁶ il fatto che i bilingui non abbiano un lessico di riferimento in ogni loro lingua pari alla somma di quello di due monolingui, e che ciò non li limiti nella loro comunicazione e nel loro essere verbalmente fluenti: la capacità di comprensione in un bilingue infatti è paragonabile a quella di un monolingue. Nei bilingui l'acquisizione grammaticale nelle singole lingue segue di regola i passi di quella dei monolingui, e anche la tipologia di errori è sovrapponibile all'interlingua dei monolingui, con l'aggiunta delle influenze interlinguistiche. Nei bambini, similmente agli adulti, la commutazione di codice ha luogo per parlare di alcuni argomenti piuttosto che di altri (ad es. di scuola si parla in italiano e di vacanze in rumeno), per citare in modo pragmatico o metaforico, perché un'espressione suona meglio in una lingua o è rimasta impressa in essa, per cambiare da modalità narrativa a quella di commento esterno, o per terminare una narrazione; essa avviene, a differenza degli adulti, di regola a livello di frase.

2.1.2 Il bilinguismo, la neurolinguistica e la linguistica acquisizionale

Ci siamo occupati in questa ricerca solo secondariamente delle competenze linguistiche degli adulti (visti indirettamente come fonti di input linguistico e di potenziale sostegno, anche scolastico, per i figli), se ci si occupa di verificare⁴⁷ quali sono gli adulti che avendo appreso una L2 "da grandi" riescono ad avere risultati simil-nativi si nota⁴⁸ che l'età in cui si entra in contatto con una lingua seconda o una lingua straniera sono un fattore poco influente, sono fattori influenti invece seguire corsi intensivi, avere una motivazione alta e una buona attitudine personale verso l'apprendimento delle lingue, così come il ricevere un input verbale di qualità, continuo e intenso. Per gli adulti diventano quindi secondarie le variabili biologiche e assumono una grande importanza quelle culturali, in particolare gli anni di scolarizzazione dell'apprendente, questi infatti sono il predittore più forte di buone competenze linguistiche, essi mettono in secondo piano il fattore età.

44 Sono bilingui anche bambine/i con competenze parziali in L1, ad esempio chi ha solo competenze orali o chi a casa usa una varietà regionale, e può avere, o meno, competenze nella varietà ufficiale (ad esempio gli arabofoni e i sinofoni). In questo gruppo troviamo inoltre chi, oltre a usare una lingua di famiglia, ha competenze orali e scritte in un'altra lingua del paese di origine e/o di scolarizzazione (per diversi africani e asiatici il francese o l'inglese).

45 Un campione quindi con un altissimo livello di scolarizzazione e letteralità.

46 V. ad esempio Romaine (1995: 214-232).

47 Per la redazione di questo paragrafo ci appoggiamo principalmente ai dati riportati da Romaine (1995: 328-340).

48 Seguiamo qui le riflessioni di Butler e Hakuta (2007: 126-129).

Passando invece a bambine e ragazzi, i ricercatori si occupano da tempo di studiare un eventuale periodo critico⁴⁹ o periodo sensibile, ovvero la finestra temporale entro la quale si dovrebbe inserire una seconda lingua per ottenere i risultati migliori. Prima Penfield e Roberts (1959) e successivamente Eric Lenneberg (1967) hanno elaborato una teoria secondo cui gli esseri umani sono programmati per acquisire il linguaggio fra nascita e pubertà, ciò è legato a ragioni neurofisiologiche derivanti dalla plasticità cerebrale e dalla lateralizzazione, ossia alla specializzazione nella processazione di determinati compiti di particolari aree nei due emisferi cerebrali (infatti vi sono differenze fra mancini o destrorsi, o fra chi, in seguito a ingiurie, presenta riorganizzazioni cerebrali). Da un punto di vista linguistico è generalmente accettato che esiste una finestra temporale per l'acquisizione della competenza del linguaggio⁵⁰ che si chiude all'incirca coi tre anni, per cui da un punto di vista neuro-funzionale un bambino deve venir esposto ad una qualsiasi lingua entro i tre anni, affinché si attivi la sua la funzione del linguaggio).⁵¹

Esistono però fasce d'età diverse in cui determinati compiti linguistici risultano più o meno facili, in base a queste osservazioni si possono realizzare categorizzazioni di bilingui dal punto di vista cronologico. Il "periodo critico" viene individuato in età diverse:⁵² 5 anni per Krashen (1973), 6 anni per Pinker (2008), 12 anni per Lenneberg (1967) e 15 anni per Johnson e Newport (1989); in realtà sembrerebbe appurato che l'esposizione a una nuova lingua in fasce di età diverse abbia punti di forza e di debolezza concentrati su alcuni domini, e che quindi per il bilinguismo non esista UN periodo critico, ma che a fasi diverse della vita corrispondano peculiarità diverse nell'apprendimento (che andrebbero quindi considerate quando si programmano curricula di insegnamento). Oggi si tende quindi a parlare di età critiche diverse per le diverse abilità linguistiche (periodo critico multiplo). Infanti e bambini hanno competenze fonetico-fonologiche assai sviluppate sia come discernimento, sia come articolazione, esse sono le prime a regredire, e infatti a partire dall'adolescenza si tende ad avere un accento straniero nelle nuove lingue che si apprendono. Per gli adulti sembra che le competenze analitiche siano migliori a causa del loro sviluppo cognitivo. Non c'è poi consenso sulle cause che potrebbero determinare le differenze di modalità di apprendimento tra adulti e bambini. Fra esse vi sono fattori neurobiologici legati allo sviluppo e alla maturazione cerebrale, l'influenza crescente, anche di tipo affettivo, esercitata da una lingua madre più consolidata (secondo la teoria dell'ego linguistico gli adulti tendono a identificarsi con una certa lingua e a opporre resistenza ad una nuova), così come un tipo diverso di apprendimento, più naturale e spontaneo da piccoli, più condizionato e consapevole da grandi.

Fra i vantaggi nell'apprendimento bilingue precoce troviamo: la facilità nell'acquisire senza sforzo un'ottima pronuncia e intonazione; minori livelli di ansia linguistica, e maggiore disponibilità a sperimentare e provare; uno sviluppo precoce della capacità di riflessione metalinguistica, con vantaggi sull'apprendimento della lettura; la possibilità di sviluppare un'identità plurilingue e interculturale.

Fra i vantaggi nell'apprendimento bilingue in età adulta troviamo: la facilità nell'acquisire il nuovo lessico sulla base di quello già noto; l'esperienza nell'interazione e nella collaborazione con gli altri, anche di fronte a difficoltà comunicative; l'esperienza nello studio, e conoscenza di strategie di apprendimento; la consapevolezza che si ha uno scopo per il quale impegnarsi nello studio della nuova lingua, non necessariamente immediato, e per cui si possono mettere in atto strategie mirate.

Quando nelle ricerche infanti, bambini, adolescenti ed adulti vengono messi in competizione "l'uno contro l'altro" per quel che riguarda l'acquisizione ovvero l'apprendimento bilingue, la variabile dell'età non è l'unica a giocare un ruolo. Sembrerebbe ad esempio che le conoscenze morfosintattiche siano migliori non tanto in funzione dell'età in cui si è iniziato l'apprendimento di una seconda lingua, ma dall'uso e dal grado di scolarizzazione in essa. I risultati diversi ottenuti nella seconda lingua quindi non deriverebbero esclusivamente da cambiamenti biologici legati a crescita e a sviluppo, ma sarebbero legati ad un insieme complesso di fattori in interazione tra loro, ancora da definire con esattezza.

Riassumendo: l'apprendimento precoce rimane il più vantaggioso, se regolare e qualitativamente buono, ma si è sempre in tempo per imparare altre lingue, e apprendenti adulti possono diventare estremamente competenti in una L2.⁵³ Più che preoccuparsi di un'età critica, visto che ogni età ha i suoi vantaggi e svantaggi, bisognerebbe occuparsi del contesto sociale e di apprendimento. Bisogna

49 Per una prima visione d'insieme cfr. ad esempio Richard Johnstone (2002).

50 Diventa quindi estremamente importante che i neonati siano testati da subito rispetto ad eventuali problemi uditivi, così da poter venire, nel caso, sottoposti ad impianto cocleare e/o possano apprendere la lingua dei segni.

51 Cfr. la terapia su base linguistica "logogenia" per i bambini sordi o ipoacusici non esposti in tenera età a nessuna lingua (né dei segni, né orale), e che quindi non hanno sviluppato la facoltà del linguaggio. Grazie a questa terapia essi riescono a interiorizzare fenomeni linguistici a cui non sono stati esposti nel periodo critico e non più attivabili, che diventano però riconoscibili e riproducibili (cfr. <http://www.logogenia.it/>).

52 Per una rassegna cfr. Elizabeth Bates et al. (1997: 275-343).

53 Sono noti anche casi di adulti, tra i 20 e i 70 anni, che raggiungono risultati ottimi, da nativi o quasi-nativi: Cfr. anche Marianne Nikolov (2000).

quindi, nel momento in cui nelle famiglie e nelle scuole si compiono scelte legate all'educazione linguistica, compiere valutazioni a monte rispettose della sua complessità, evitando l'improvvisazione e creando contesti attenti ed adeguati alle risorse e ai bisogni tipici delle diverse età. Elenchiamo qui di seguito alcune proposte di Richard Johnstone (2002: 19-20), affinché le politiche scolastiche considerino il fattore età nel pianificare ambienti di apprendimento plurilingui. Quando si tratta di apprendimento precoce si possono sfruttare le competenze intuitive dei bambini per l'acquisizione linguistica. In prospettiva si ha più tempo a disposizione per consolidare le competenze, ad es. anche nella letto-scrittura, e con gli anni si possono introdurre nuove lingue, sostenere una consapevolezza linguistica e una crescita personale legate ad esperienze formative anche in termini di identità plurilingue. Apprendenti più grandi possono individuare loro stessi gli obiettivi da raggiungere attingendo alla loro conoscenza enciclopedica, alle lingue già conosciute e alle loro strategie di apprendimento già sviluppate.

Un altro ambito che appassiona i neurolinguisti è come e dove i bilingui processino e archivino le loro lingue,⁵⁴ in passato oggetti di studio privilegiati sono stati i pazienti bilingui ricoverati in ospedale in seguito ad offese cerebrali, e la loro ripresa generale e linguistica in particolare, oggi poi le strumentazioni di neuro-immagine permettono studi molto raffinati anche su parlanti sani. Citiamo qui di seguito alcuni dati su cui vi è oggi consenso scientifico, rifacendoci alla rassegna di Elisabeth Ijalba et al. (2007).

L'età di acquisizione influenza la lateralizzazione, lingue apprese da bimbi infatti hanno una pronunciata lateralizzazione sinistra, quelle apprese in seguito sono più bilaterali.⁵⁵ Il sistema di memoria procedurale è responsabile delle prime funzioni motorie e cognitive, le lingue apprese nell'infanzia si basano su di esso, e sui gangli basali e parietali dell'emisfero sinistro per la grammatica e il lessico, imparare lingue più in là nel tempo vuol dire appoggiarsi maggiormente alla memoria dichiarativa media, la memoria semantica ed episodica è supportata dalle strutture neuronali medie e tempo-parietali in ambedue gli emisferi, sicuramente per la grammatica vi è uno spostamento verso l'emisfero destro.

Secondo i modelli di Paradis (1994), Fabbro (2001) e Ullman (2001) l'ordine di ri-acquisizione delle lingue in afasici poliglotti dipende dal periodo di acquisizione delle singole lingue, e quindi dal tipo di memoria implicata, ovvero dalla loro modalità di apprendimento. La L1 viene appresa informalmente e in ambienti spontanei, utilizzando meccanismi procedurali di memoria impliciti e processi cognitivi inconsci basati nelle strutture subcorticali. Lingue apprese successivamente si appoggiano più sulla memoria dichiarativa, vengono imparate in ambienti più strutturati come la scuola, e si ancorano nella corteccia cerebrale. Le fluttuazioni linguistiche nel riappropriarsi del linguaggio dei plurilingui afasici sono quindi influenzate dai processi esecutivi che influenzano l'inibizione. Secondo questo modello dichiarativo/procedurale danni nelle regioni tempo-neocorticali e tempo-parietali sinistre porteranno difficoltà maggiori in una L2 imparata tardi e poco usata, mentre danni nei gangli frontali e basali dell'emisfero sinistro toccheranno le strutture grammaticali della L1 o di una L2 imparata presto e usata abitualmente.

Il controllo inibitorio è alla base della capacità dei poliglotti di controllare e determinare quando usare ciascuna lingua, attivarla, reprimerla, inibirla e passare da una all'altra. I sistemi di rappresentazione del linguaggio possiedono quindi risorse di inibizione ed eccitazione per la selezione ed esclusione di una lingua nel parlare. Si pensa che quando un bilingue si esprime in una delle due lingue conosciute, entrambe siano attivate mentalmente e viene inibita parzialmente la lingua che non viene parlata in quel momento, con un meccanismo simile ai processi di selezione di una parola all'interno dei registri di soggetti monolingui.

Kroll e Dussias (2007: 191) riguardo alla ricerca sull'elaborazione bilingue a livello di parola e di frase concludono che i sistemi linguistici dei bilingui sono permeabili, perché l'elaborazione nelle due lingue viene influenzata dall'acquisizione e l'uso delle altre, e questo ha tre implicazioni. 1. Va formu-

54 Romaine (1995: 84) riporta come la modalità in cui i bilingui imparano le lingue difficilmente fissa il loro sistema semantico per una vita intera: aspetti del comportamento bilingue come dominanza e essere fluidi si sviluppano nel tempo in modo diverso in base alle esperienze fatte, i tentativi di categorizzare i tipi di bilinguismo in realtà non soddisfano i neurolinguisti e i neurologhi che li trovano artificiali, poiché ogni caso è a sé.

55 Romaine (1995: 85-87) osserva che se si paragona l'organizzazione neuroanatomica di mono- e plurilingui, si nota che nei primi è l'emisfero sinistro responsabile per il linguaggio, in particolare fra i destrorsi e gli uomini (le donne sono meno lateralizzate), mentre per i bilingui vi sono ben tre ipotesi rispetto alla lateralizzazione. Sembra infatti che la dominanza dell'emisfero sinistro sia ridotta e le due lingue vengano lateralizzate in modo diverso in base all'età e alla modalità di acquisizione/apprendimento. Questo può ulteriormente variare nel tempo, variando l'uso e la competenza delle lingue, perché con l'aumentare delle competenze in una lingua si modificano le strategie di processazione. Riassumendo (*op. cit.*: 104) la prima lingua ha una rappresentazione corticale più centrale nell'emisfero dominante sinistro, mentre le lingue apprese successivamente hanno una rappresentazione corticale più estesa rispetto la prima lingua. Un'acquisizione precoce e contemporanea di più lingue determina una realizzazione nell'emisfero sinistro, l'apprendimento tardivo coinvolge maggiormente l'emisfero destro.

lata una teoria di regolazione. Il fatto che bilingui fluenti possano commutare codice in maniera sistematica e contemporaneamente comprendono e parlano le singole lingue con pochi errori, ci fa capire che hanno abilità assai sviluppate nel negoziare la competizione interlinguistica. Nel riconoscimento delle parole sembra che, anche quando le forme lessicali sono diverse fra le lingue, ci siano comunque interazioni interlinguistiche, anche quando si intende usare una lingua sola, vi è dell'attività nella lingua non utilizzata. 2. Per le parole, così come per le frasi, vi è evidenza che la L1 influenza la L2 e viceversa. La direzione lingua dominante verso lingua meno dominante è più intensa, ma anche la L2 gradualmente influenza la L1 (questo è importante per le teorie su età di acquisizione e automatismi). 3. La ricerca nell'ambito della rappresentazione linguistica per elaborare i significati è valida per ambedue le lingue. Studi mostrano un'evidenza incontrovertibile che i bilingui nel dominio semantico dell'elaborazione delle frasi sono molto simili alle loro controparti monolingui.

2.1.3 Il bilinguismo e la cognizione

Nel corso del secolo passato la psicologia cognitiva ha più volte e radicalmente modificato la propria opinione sui rapporti fra bilinguismo e sviluppo cognitivo. John Edwards (2007: 15-16) ci ricorda che per un'élite intellettuale conoscere più di una lingua ha sempre fatto parte integrale di una vita civile. Ciò nonostante i primissimi studi sul bilinguismo svolti fra il 1900 e il 1920 in America, avevano luogo in un periodo di "preoccupazione" per una forte immigrazione e "provavano" tramite batterie di test standardizzati⁵⁶ che il bilinguismo si associava ad una bassa intelligenza; uno fra questi, quello di Florence Goodenough (1926: 397), a esempio si concludeva con l'affermazione che "usare una lingua straniera a casa è uno dei fattori principali causanti ritardo mentale". Studi successivi hanno avuto luogo in parlanti con una L2 appresa solo parzialmente, e senza verificare le varianti socioeconomiche; bisogna aspettare mezzo secolo perché negli anni '60 inizi una lenta riabilitazione dell'intelligenza dei bilingui, grazie a studi che esaminano anche varianti come sesso, età, appartenenza socio-culturale e che di fatto demistificano i risultati del passato, arrivando a dire che non vi è un'influenza negativa del bilinguismo sull'intelligenza.⁵⁷ Peal e Lambert (1962) trovano addirittura relazioni positive fra intelligenza e bilinguismo, il controllare più variabili li porta ad affermare che i bimbi bilingui hanno flessibilità mentale, sono superiori nella concettualizzazione, e maggiormente diversificati nelle abilità mentali. In un fondamentale meta-studio di Swain e Cummins (1979) emerge poi che risultati positivi si trovano normalmente fra bambini bilingui che fanno parte del gruppo linguistico maggioritario e partecipano a progetti scolastici di immersione linguistica, mentre esiti negativi si trovavano fra bambini di L1 minoritaria, il cui bilinguismo non viene valutato scolasticamente, e che non vivono in un ambiente sociale che ne sostiene l'apprendimento bilingue. Oggi i bilingui non vengono più considerati né più né meno intelligenti dei loro colleghi monolingui, bensì portatori di alcuni vantaggi e di pochi svantaggi.

Susanne Lippert (2010: 53) svolge una rassegna di numerosi studi che, in particolare dagli anni '70, dimostrano alcuni vantaggi cognitivi del bilinguismo: fra essi quelli legati all'incremento del controllo esecutivo e più in generale al confronto con esperienze linguistiche diverse,⁵⁸ alla meta-riflessione e all'arbitrarietà del segno,⁵⁹ all'alternanza di compiti e all'elaborazione dei concetti, alla teoria della mente e allo sviluppo delle funzioni esecutive⁶⁰; viene sottolineato inoltre come la conflittualità quotidiana fra due lingue aiuti il parlante in altre situazioni conflittuali: in generale il bilinguismo sembra sostenere la fluidità dell'intelligenza, e la creatività. La ricerca mostra che ci sono alcune differenze tra il cervello monolingue e quello multilingue.⁶¹ Gli studi sul funzionamento delle funzioni esecutive evidenziano vantaggi per i bilingui nei compiti che richiedono capacità di risoluzione dei problemi, pensiero astratto, formulazione di ipotesi creative e in generale una flessibilità di pensiero. Le funzioni esecutive sono di grande importanza poiché presiedono al controllo dell'attenzione, determinano la pianificazione e la categorizzazione, inibiscono le risposte inappropriate e creano quindi un sistema

56 Cfr. Grosjean (2010: 222-227) e EACEA (2009). Materiale divulgativo sull'argomento si trova in due post del blog www.bilinguepergioco.com, uno del 4 gennaio 2012 intitolato "Vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo precoce", l'altro del 26 aprile 2012 dal titolo "Multilinguismo e creatività: cosa dice la ricerca?".

57 Di fatto la ricerca di correlazioni fra bilinguismo, sviluppo cognitivo, flessibilità mentale e intelligenza è assai difficile per numerosi motivi. Che cosa si intende con bilinguismo, come si testa, come si sceglie un gruppo di bilingui da contrapporre ai monolingui? Come si definisce intelligenza? Come si trovano gruppi di mono- e bilingui paragonabili, ovvero come si individua in modo accurato un'omogeneità socioeconomica? Come interpretiamo eventuali correlazioni fra bilinguismo e intelligenza? Come causali, in quale direzione? È il bilinguismo che aumenta l'intelligenza, o è l'intelligenza che aumenta il bilinguismo? In realtà l'importanza di essere bilingue è, prima che linguistica, psicologica e sociologica.

58 V. Lev Vygotsky (1976).

59 V. Sandra Ben Zeev (1977).

60 V. Ellen Bialystok (1991).

61 Per una rassegna v. ad esempio EACEA (2009).

mentale più forte e flessibile.⁶² Sembra inoltre che i benefici del bilinguismo siano misurabili e duraturi e si estendano fino ad agire da fattore preventivo nei confronti di malattie neuro-degenerative come l'Alzheimer. Il gruppo di ricerca di Alladi et al. (2015) ha mostrato inoltre che pazienti che avevano subito un ictus, se bilingui, hanno performance di recupero nettamente migliori dei monolingui, come se il bilinguismo allenasse il cervello alla plasticità, creando una "riserva" che gli permette di adattarsi alla situazione di post ingiuria cerebrale, e riuscendo a recuperare più agilmente le funzioni cognitive. Il bilinguismo influenzerebbe positivamente anche la creatività, partire da due sistemi diversi e dovere gestirli e controllarli, vuol dire chiedere alla propria mente di esercitarsi continuamente ad adattarsi a situazioni diverse e di guardare il mondo da lenti diverse, il cervello diventerebbe così più flessibile e quindi più creativo.

Ellen Bialystok ha dedicato molta della sua ricerca al bilinguismo, mostrando che il bilinguismo ha effetti positivi sullo sviluppo cognitivo dei bambini in certe aree cerebrali.⁶³ I bambini bilingui, rispetto ai monolingui, sono maggiormente allenati al controllo selettivo dell'attenzione. Questa capacità è correlata a quella di saper limitare l'influsso di stimoli di disturbo, e deriva dall'esercizio costante di tenere sempre "sotto controllo" le lingue del proprio repertorio, in qualche modo in competizione tra di loro, per evitare così interferenze; la loro pratica linguistica quindi avrebbe effetti positivi su capacità cognitive più generali. Un altro vantaggio che hanno i bilingui riguarda la consapevolezza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere sulla forma, e non solo sui contenuti, di un messaggio. Ad esempio di fronte ad una frase come "Il gatto abbaia" i bambini monolingui rispondono che "non ha senso", mentre i bilingui dicono "è stupida, ma corretta" dimostrando una particolare sensibilità formale. Quando si avvicinano poi alla lettura i bambini che hanno due lingue che utilizzano lo stesso sistema di scrittura sono più veloci ad imparare, mentre quelli che affrontano contemporaneamente due sistemi di scrittura diversi (ad es. italiano e giapponese) non mostrano svantaggi rispetto ai monolingui. Non ci sono però solo vantaggi: in particolare, un ambito in cui i bambini bilingui sono svantaggiati è quello del numero di parole per ogni singola lingua conosciuta. Spesso infatti, i bilingui conoscono in ciascuna lingua, un numero inferiore di parole rispetto ai monolingui.⁶⁴ Come fare a godere dei benefici esercitati dal bilinguismo sulla funzione esecutiva? Essi sono collegati al tempo passato in un ambito di immersione bilingue: sia per bambini che per adulti, aumentano con l'esperienza in un contesto bilingue. Per quel che riguarda la consapevolezza metalinguistica sembra che il bilinguismo dia inizialmente una buona consapevolezza, che si accresce in base al livello di competenza raggiunto. Quindi due sono i fattori alla base dei vantaggi dei bambini bilingui: il raggiungimento di un buon livello di competenza, che ha riflessi sulla consapevolezza metalinguistica, e un tempo piuttosto lungo in cui entrambe le lingue sono usate, che aiuta la processazione a diventare più automatica ed esperta.

Le conseguenze pratiche di queste evidenze sono che il bilinguismo infantile è un'esperienza che ha ricadute positive sullo sviluppo dei bambini ed è quindi importante, ad esempio in caso di emigrazione, che le famiglie mantengano la lingua madre e che offrano ai figli la possibilità di impararne anche la lettura e la scrittura. Tuttavia, per il pieno successo scolastico, è altrettanto importante che i bambini acquisiscano piena conoscenza della lingua dell'istruzione del loro nuovo paese. Di questo dovrebbe occuparsi la scuola⁶⁵ che dovrebbe valorizzare il bilinguismo, disponendo di risorse per diffonderlo tra tutti i bambini, immigrati e non, e sostenendo contemporaneamente la lingua dell'istruzione: le lingue non sono in competizione tra di loro, ma possono anzi proficuamente interagire per potenziare le abilità cognitive dei bambini.

Quando si parla di bilinguismo in realtà bisognerebbe parlare in termini estensivi anche di bi-dialettalismo. Vangnes et al. (2015) hanno esaminato gli esiti scolastici di quattro annualità di allievi norvegesi concentrandosi su quelli scolarizzati in ambedue le varianti scritte della lingua norvegese, il Bokmål e il Nynorsk; negli esami nazionali questi ottengono risultati migliori della media scolarizzata in una sola variante scritta. Nonostante queste due varianti scritte siano strettamente correlate (gli autori scrivono di *literacy* bi-dialettale), gli autori suggeriscono che gli studenti oggetto dello studio vengano favoriti nel loro sviluppo cognitivo dal "vantaggio del bilinguismo".

Una ricerca realizzata da Graraffa et al. (2015) con bambini bilingui sardo/italiano nei primi due anni delle elementari mostra come, pur non essendoci differenze da piccoli in termini di abilità cognitive e linguistiche rispetto ai loro compagni monolingui, quando nel tempo emergono delle diversità, esse risultano essere a favore dei bilingui.

62 Dietro a questi esiti si trova l'esperienza dei plurilingui alle prese con più sistemi linguistici da gestire contemporaneamente, e il dover scegliere nelle diverse circostanze quello più adatto, inibendo l'altro.

63 Cfr. ad es. Bialystok e Raluca (2012).

64 Cfr. Grosjean (2010: 31, 35-36).

65 V. ad esempio John Edwards (2007).

Secondo gli studi del gruppo di lavoro di Napoleon Katsos (2016) padroneggiare più di un dialetto allenerrebbe la mente come essere competenti in due lingue diverse. Una ricerca mirata a studiare le performance cognitive di tre gruppi di bambini (bi-dialettali, bilingui e monolingui), in un sottogruppo cresciuti usando sia il greco cipriota sia il greco moderno (due varianti legate fra loro, differenti però a livello di vocabolario, pronuncia e grammatica), ha mostrato che i bimbi bilingui e quelli bi-dialettali presentano un vantaggio cognitivo su quelli monolingui sia in test basati sulla memoria, che sull'attenzione e sulla flessibilità. Questa ricerca suggerisce quindi che i vantaggi associati al bi-linguismo possono essere condivisi dai bambini bi-dialettali, la pluralità linguistica rappresenta sempre un vantaggio, e i dialetti in questo senso attualmente sono sotto-riconosciuti e sotto-stimati. Queste ricerche aiutano ad apprezzare i vantaggi del bi-dialettalismo, con risvolti importanti in termini identitari, e in una prospettiva di educazione e di istruzione linguistica.

La linguista Roberta D'Alessandro sottolinea⁶⁶ l'importanza della diffusione di queste conoscenze in un paese come l'Italia, in cui i dialetti sono in realtà lingue a tutti gli effetti: "Molti genitori, soprattutto al sud, hanno il terrore di far ascoltare il dialetto ai propri figli. È un errore gravissimo, perché mettono delle barriere al loro sviluppo cognitivo, che invece potrebbe essere molto più avanzato. Se un bambino parla italiano a scuola e napoletano a casa, cresce bilingue. Con tutti i benefici che ciò comporta".

2.1.4 Il bilinguismo, la psicolinguistica, le identità e le culture

Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un quanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore di vita (oggi sappiamo) la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo⁶⁷

Come osserva Caroline Von der Tann (2014) un nesso fra lingua materna e identità si trova già nell'Umanesimo, Erasmo da Rotterdam, che parlava, scriveva e traduceva in latino e greco, esigeva che la Bibbia fosse linguisticamente accessibile a tutti. Nei paesi germanofoni questo avverrà grazie alla traduzione del suo contemporaneo Martin Lutero, dietro al cui lavoro non si trovavano solo motivazioni teologiche, ma anche di alfabetizzazione: egli era infatti convinto che la lingua madre fosse la lingua del cuore e che poter sentire la parola di Dio direttamente in essa, permettesse ai fedeli un accesso completamente diverso alla fede.

La lingua non è solo uno strumento d'uso collettivo, ma è anche un potente determinatore dell'identità individuale. La "Dichiarazione sulla diversità culturale" dell'UNESCO (2001) riconosce le lingue come parte integrale dell'identità di ognuno, e la loro importanza nel promuovere la diversità culturale.

Lo psicanalista Didier Anzieu (1987) scrive di "io-pelle". La lingua materna non è un vestito da togliere e abbandonare in un angolo per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale, che ci definisce e ci plasma. La lingua è anche un involucro sonoro, una struttura intermedia dell'apparato psichico, che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino, in cui prevalgono il corporeo, le sensazioni e i processi primari. In particolare le lingue che si apprendono prima dei 4-5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale pre-simbolico, intimamente collegato ad esperienze corporee, e a vissuti dell'ordine del concreto, strettamente collegati al processo primario.

Graziella Favaro (2011a: 120-121) allarga queste riflessioni all'ambito della migrazione sottolineando come il legame tra la lingua e la costruzione dell'identità nella migrazione è intricato e inscindibile: le parole del codice materno e della lingua degli affetti strutturano l'identità del bambino. Anna Belpiede in Città di Torino (2004: 54) insiste sul fatto che si debba dare

rilevanza ai problemi identitari dei figli degli immigrati, ovvero ai loro bisogni di rispecchiarsi positivamente, di contare, di essere valorizzati e di produrre cultura. Questo non vale solo per gli adulti. Non possiamo permetterci di leggere solo in termini positivi il bisogno del bambino e/o ragazzo di sentirsi italiano e di comportarsi come gli italiani. Il non voler parlare della sua cultura di origine o il non voler parlare nella lingua dei suoi genitori, è troppe volte espressione di sentimenti di vergogna del mondo da cui provengono i suoi genitori, perché quelli che parlano la sua lingua sono ai margini della scala sociale [...]. Non possiamo sottovalutare che i bambini e i ragazzi hanno bisogno, necessitano di identificazioni positive, di modelli di riferimento negli adulti del loro mondo di provenienza e non solo con noi italiani.

In alcune scuole materne comunali di Torino negli ultimi anni sono stati attivati progetti di formazione degli insegnanti sul bilinguismo svolgendo progetti ad hoc nelle classi,⁶⁸ al loro interno bambini bilingui dell'ultimo anno, quindi cinquenni, venivano invitati a disegnarsi individuando il "posto" delle

66 V. l'intervista di Rosita Rijitano (2016).

67 Tullio De Mauro (2006b: 1).

68 Cfr. Materna "Marc Chagall" (2014) e la descrizione delle attività ivi svolte in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove. Per vedere alcuni disegni v. <http://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/bilingui-e-contenti/>.

loro lingue: per i più la lingua di famiglia è nel cuore, o nella pancia, mentre quella di scolarizzazione è nella testa, nel cervello; qualcuno cerca invece di trovare spazi simmetrici, immaginandosi con due bocche, una per lingua, oppure con una testa simmetricamente divisa a metà, con la lingua di famiglia a sinistra, e quella della scuola a destra.

Kielhöfer e Jonekeit (1983: 62-63) elencano tre gruppi di motivi per cui i bambini e ragazzi possono rifiutare di usare la lingua di famiglia. Possono essere di ordine emotivo, legati al rapporto con i genitori, così come a un atteggiamento negativo dei genitori o dell'ambiente verso il bilinguismo; di tipo sociale, quando una delle due lingue ha un prestigio sociale ridotto (quando i bambini se ne accorgono, iniziano a vergognarsene); oppure semplicemente di conformismo sociale, in ambienti monolingui i bimbi bilingui non vogliono essere diversi dagli altri. Infine la competenza linguistica ha un ruolo importante nell'innestare circoli virtuosi o viziosi: la lingua debole diventa sempre più debole (manca esercizio, motivazione, ecc.) per cui diventa sempre più faticoso usarla, così si usa sempre più spesso la lingua in cui si viene comunque compresi.

Altarriba e Morier (2007: 251-253) osservano come la lingua è il mezzo principale attraverso il quale le emozioni vengono denominate e poi espresse, nel caso di bilingui sono più di una le lingue coinvolte in questo processo. È stato spesso notato che l'abilità di classificare correttamente le proprie emozioni e descriverle correttamente in altri è direttamente collegato ad uno stato globale di salute mentale e benessere. La capacità di esprimere le proprie emozioni e di descriverle in dettaglio è spesso uno dei primi passi per dei risultati terapeutici positivi con pazienti. Le emozioni vengono formate anche nel contesto sociale e culturale in cui vengono esperite, e non sono il solo risultato di fattori biologici, i processi culturali lavorano per organizzare e strutturare le esperienze emozionali, le cui descrizioni possono variare molto fra le culture.

La L1 viene usata per codificare emozioni dell'infanzia, questo codice linguistico viene associato a pensieri e sentimenti legati ad un contesto di acquisizione spontanea, le parole imparate successivamente in una L2 vengono di regola imparate in un contesto più neutro dal punto di vista emozionale. La ricerca attuale ci dice non solo che è importante in quale contesto vengono codificate le emozioni, ma anche che la natura della lingua può influenzare la rappresentazione lessicale dell'emozione. Riasumendo: gli individui codificano le emozioni in modo differente in lingue differenti, e queste rappresentazioni possono dipendere dagli eventi occorsi quando le emozioni hanno avuto luogo.

Sono state indagate le modalità di memorizzazione in bilingui, osservando che si hanno risultati diversi fra memoria autobiografica e memoria di informazioni non personali; il linguaggio ha una potente funzione di recupero, rappresenta uno strumento per arrivare ad eventi esperiti nel passato, e di fatto influenza l'organizzazione di eventi conservati in memoria. Ciascuna lingua di un bilingue rappresenta eventi specifici in modo leggermente diverso, la natura e la qualità del racconto (quantità di informazioni e vocabolario emozionale) di un'esperienza è più ricca nella lingua in cui è stata vissuta rispetto alla lingua non direttamente coinvolta, vi è un'evidenza di informazioni linguaggio-specifiche.

Questo ha conseguenze pratiche in terapia,⁶⁹ si può infatti scegliere scientemente di usare la L2, ad esempio per parlare di argomenti imbarazzanti, il distacco emozionale che i bilingui hanno nella L2 crea un "effetto distacco", una L2 si trova nei pressi della zona priva di conflitti dell'ego, e quindi non è coinvolta in conflitti emozionali con la stessa intensità della L1. Viceversa sentimenti, emozioni represses e coscienza emotiva sono più facilmente trovabili ed esprimibili nella L1; in un'ottica psicodinamica la L1 viene vista come utile e potente nel riconoscere pensieri inconsci, desideri e sentimenti, così come emozioni e ricordi precoci, e per regredire ad uno stato infantile. Vi è una certa "indipendenza linguistica", cioè la capacità di mantenere separate due lingue con i loro aspetti lessicali, sintattici, semantici, fonetici e ideazionali. Ogni lingua ospita componenti diversi dal punto di vista emozionale e cognitivo, per questo motivo il parlare in una lingua o in un'altra può mutare la visione di sé del paziente.

Vi sono diversi fattori linguistici di cui un terapeuta che lavora con pazienti bilingui deve essere cosciente. In primo luogo sapere quale lingua viene usata in maniera dominante, e in quali ambiti vengono usate le lingue. Bisogna poi sapere quando e in quali circostanze sono state acquisite le diverse lingue. Infine è importante sapere qual è l'effettivo livello di conoscenza linguistica. Anche i valori culturali di cui sono pregne le lingue devono essere noti al terapeuta, in una cultura centrata sull'individuo sarà utile una terapia singola, in una centrata sulla famiglia o sul gruppo sarà più utile una terapia di questo tipo. Per concludere anche la conoscenza di norme e differenze culturali è importantissima per capire significato e peso di determinati avvenimenti.

Grosjean (2010: 127-133) osserva come la lingua dei nostri pensieri interni, il "mentalese", possa essere visto come diviso in due stadi, uno pre-linguistico e uno di verbalizzazione, anche a questo li-

69 V. Altarriba e Morrier (2007: 258-263).

vello vige il principio di complementarità fra le lingue, la lingua scelta varia in base all'argomento a cui si sta pensando, così come i bisogni che si provano. Non esiste quindi una lingua pre-determinata in cui bilingui esprimono le loro emozioni, in alcuni casi viene prediletta una L2 per esprimere questioni tabù (alcuni bilingui riportano di riuscire a imprecare meglio nella loro L2). Quando i bilingui sono stanchi, arrabbiati o agitati usano "naturalmente" la lingua in cui tendono ad esprimere le loro emozioni, indipendentemente dal tema, dal contesto e dall'interlocutore.

A volte noi sembriamo due persone diverse (perché in lingue diverse abbiamo fatto esperienze diverse usando una lingua o un'altra, Marco Aime (2009: 31) descrive così una sua amica bilingue e biculturale: "Una mia amica è nata negli Stati Uniti da genitori italiani. Parla sia l'inglese che l'italiano, ma quando parla inglese tiene le mani ferme, quando invece parla la nostra lingua, gesticola, come facciamo spesso noi italiani. Parlare un'altra lingua vuol dire avere un'altra anima."

Grosjean (2010: 116-117) indica un altro aspetto importante che può essere collegato al bilinguismo, ovvero il bi-culturalismo. Esso ha a che fare con il tipo di identità che le persone bilingui decidono di assumere, questione non sempre facile a causa delle possibili pressioni, implicite o esplicite,⁷⁰ della società in cui vivono. Le persone monoculturali "richiedono" un'appartenenza monolitica, vogliono sapere da chi "è diverso da loro" se è membro della cultura A o della cultura B, mentre chi è biculturale desidera venire accettato, in modo esplicito e implicito, semplicemente per quello che è, un membro di due o più culture. Un problema ulteriore può derivare se si viene categorizzati dai membri della cultura A come appartenenti alla cultura B, e viceversa, ricevendo così una etero-attribuzione doppia e contraddittoria, e dovendosi di fatto sentire sempre estranei. La questione si complica ulteriormente per le seconde generazioni: nei paesi di origine chi vive in un altro paese viene spesso categorizzato come occidentalizzato o europeizzato, mentre nei paesi in cui crescono i figli dell'immigrazione, i ragazzi vengono spesso etichettati come membri della cultura del paese dei genitori. Le persone biculturali devono quindi prendere decisioni che riguardano la propria identità culturale, a volte questo vuol dire decidere di identificarsi con una sola delle due culture, a volte con tutte e due, a volte con nessuna delle due: in quest'ultimo caso si avverte marginalizzazione e ambivalenza rispetto alla propria vita, e ci si sente senza radici. A parere dell'autore la soluzione ottimale si ha quando è "permesso" identificarsi, in parte o in toto, con ambedue le proprie culture: persone biculturali vivono le loro vite all'interno di ambedue le culture, combinando e mischiando aspetti di ciascuna; alcuni biculturali sono aiutati dal fatto che nei paesi in cui vivono esistono nuovi gruppi culturali con cui si possono identificare; per i biculturali isolati invece identificarsi con ambedue le culture, ammettendo apertamente di essere biculturali, può richiedere tempo, energie, o non avere mai luogo.

Secondo Silvia Sordella (2012) gli alunni nati in Italia da genitori stranieri sono testimoni esemplari della condizione di complessità identitaria comune a tutti gli immigrati, la loro ricerca continua di un equilibrio che funzioni li spinge a trovare via via strategie di composizione e ricomposizione dell'immagine di sé, leggiamo in (*op. cit.*: 3-4):

la lingua rappresenta l'aspetto più significativo di questo processo, in quanto mezzo principale per esprimere il proprio pensiero, concettualizzare le informazioni, rielaborare le esperienze quotidiane e i ricordi, esternare le emozioni, comunicare con gli altri.

La padronanza del sistema linguistico del Paese di origine e di quello di accoglienza permette di porsi in maniera attiva di fronte alla complessità della duplice appartenenza e di trovare connessioni tra i due mondi. Il riconoscimento da parte della scuola del plurilinguismo individuale come risorsa e non solo come handicap può contribuire a costruire un'identità flessibile e in continua evoluzione, individuando aspetti di vita che aprano una finestra sull'identità linguistica e permettano il confronto attivo tra le lingue. La valorizzazione del ruolo delle famiglie straniere nell'accompagnare il processo di apprendimento dei figli – pur con altri bagagli linguistici e culturali – può far sì che questi alunni, da "sospesi tra le lingue", diventino dei veri "equilibristi tra le lingue".

Franz Hamburger (1998: 129-146) nota come in passato il concetto di identità venisse visto come riferito eminentemente all'individuo, mentre già dagli anni '70 la sociologia delle minoranze ha iniziato ad usare la categoria di "identità collettiva" per una difesa critica dei diritti delle minoranze contro la pressione omogenizzatrice delle egemonie degli stati nazionali.⁷¹ L'identità nasce dall'interazione (che può portare a scambio, accettazione o rifiuto), i migranti hanno comunque un'identità "straordinaria", che si differenzia dalla "normalità". I giovani con retroterra migratorio hanno una propria percezione legata ad appartenenze multiple, ancorate a periodi diversi della propria biografia e di quella della loro famiglia, la loro etnicità quindi non è cieca, bensì frutto di scelte. I problemi identitari non deri-

⁷⁰ La legislazione sulla cittadinanza ne è una cartina di tornasole, è diverso vivere in un paese che permette le cittadinanze multiple e le registra, da vivere in uno che permette di acquisire la nuova cittadinanza solo se si abbandona quella di origine, motivandolo ad esempio con questioni di "lealtà"; fra questi due poli vi sono molte altre sfumature intermedie.

⁷¹ A parere di chi scrive, per estensione, anche le seconde generazioni si potrebbero vedere come identità collettiva.

vano dalla loro sfaccettatura culturale, ma dal rifiuto e dalla svalutazione della società in cui vivono, dal non aver diritto a essere diversi e particolari.

Nel "Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane" di CONNGI (2016: 6-7) i ragazzi nati e/o cresciuti in Italia dicono di sé che si trovano spesso in bilico tra realtà diverse e a volte conflittuali: quella del "migrante" e quella del "nativo", quella della famiglia e quella del contesto sociale, quella della cultura di origine e quella della cultura acquisita, la realtà degli adulti e il mondo giovanile. Il loro appello è di venire adeguatamente accompagnati, così da poter esprimere la loro natura di "ponte", realizzando una inclusione piena in Italia, senza trascurare il mantenimento dei legami con i Paesi di origine.

2.1.5 Il bilinguismo, la sociolinguistica e la linguistica delle migrazioni

*se gli uomini avessero delle radici, come gli alberi, se ne starebbero sempre in un posto solo: quello dove sono nati. Ma non è così, abbiamo piedi e gambe e possiamo camminare*⁷²

Già Uriel Weinreich (1953) aveva studiato il comportamento del singolo che deve comunicare con due comunità linguistiche diverse, ricostruendo il comportamento bilingue individuale, e descrivendo fenomeni come quello dell'alternanza e della commutazione di codice, che non hanno luogo in maniera casuale ma seguendo criteri specifici. A lui si deve il termine di linguistica di contatto, contatto che non ha luogo preminentemente in un luogo geografico, bensì sempre in un individuo plurilingue. Els Oskaar (1980: 43) specifica che il contatto linguistico presuppone parlanti plurilingui, coinvolge gli ambiti cognitivo-emozionali e socio-politici della persona, e può quindi portare anche a un conflitto linguistico della persona nella sua identità personale e sociale. Arturo Tosi (1995: 13) ci ricorda che la linguistica di contatto ha alla sua base tre punti principali: in primo luogo né la grammatica né i modelli della lingua scritta sono i motori dei cambiamenti linguistici, bensì la somma dei comportamenti verbali dei parlanti di una comunità linguistica; secondariamente non è la scuola, ma la società nel suo insieme, che determina il prestigio e quindi l'affermazione di nuovi esiti che emergono dal processo di evoluzione linguistica; infine le forme della lingua standard si affermano per il maggior prestigio locale che le caratterizza, e non per una potenzialità comunicativa superiore a quella di un dialetto o di una lingua di minoranza.

La sociolinguistica parte dalla constatazione (*op. cit.*: 62) che è la diglossia lo stato abituale di una comunità, che presenta praticamente sempre una stratificazione linguistica: essa va dalla compresenza di lingue molto diverse, parlate da tutta la popolazione o parti di essa, all'uso di varietà di una stessa lingua, legate al livello di istruzione e/o alla classe sociale; i parlanti poi attribuiscono un prestigio diverso alle differenti varietà di lingua e alle diverse lingue. Con William Labov (1977) sappiamo che i rapporti d'imitazione e di differenziazione linguistica tra i vari gruppi sociali che vivono in uno stesso ambiente, sono alla base di un cambiamento linguistico continuo. La linguistica di contatto ci dice quando una comunità di parlanti entra in contatto, interagendo, con parlanti di una lingua diversa, avvengono cambiamenti e sostituzioni fra le lingue, non solo fra le lingue ufficiali, ma anche fra lingue e dialetti: i macro-mutamenti vengono attivati da una situazione di bilinguismo dei parlanti che favoriscono scambi, prestiti e importazioni fra i diversi sistemi linguistici.

Il concetto di repertorio può venire applicato alle singole lingue, intendendo quindi le varietà interne, oppure al singolo parlante, intendendo i diversi sistemi linguistici posseduti ed utilizzati. In questa ottica Rosa Pugliese (2005: 123) si spende per il diritto all'esistenza delle L1 in emigrazione:

ignorare la L1 o vederla esclusivamente come un ostacolo all'acquisizione della L2 sono due opzioni che non si giustificano: la L1 è un elemento costitutivo, ineludibile del repertorio, è un patrimonio iniziale di conoscenze e competenze linguistiche [che dovrebbe essere] destinato ad ampliarsi e non ad essere sostituito.

A parere della linguista nel senso comune è però radicata la dicotomia fra l'immagine sociale positiva del poliglotta, e all'altro polo la presenza della L1 come capro espiatorio dell'insuccesso scolastico dei figli degli immigrati, e quindi un disconoscimento del loro plurilinguismo. Ciò avviene anche a livello europeo, dove le diverse lingue vengono gerarchizzate: le lingue/culture immigrate sono tradizionalmente considerate fonti di problemi e deficit, mentre le lingue/culture nazionali invece sono espressione di arricchimento e prerequisiti dell'integrazione europea, per le lingue storiche poi vengono ritagliate nicchie di attenzione. L'esclusione avviene già a livello terminologico, si scrive infatti di lingue non europee, non territoriali, non regionali, non indigene, di paesi terzi, contemporaneamente si proclama l'esigenza di integrazione dei loro parlanti. Extra e Yağmur in diversi loro lavori⁷³ notano le contraddizioni in termini di diritti linguistici partendo dai documenti dell'ONU, dell'UNESCO,

⁷² Marco Aime (2009: 8).

⁷³ Cfr. ad esempio Extra e Yağmur (2002) e (2011).

dell'Unione Europea e del Concilio d'Europa, e esprimendo la necessità di formulare per le lingue usate in un paese un contesto generale ed equalizzante, che non abbia come base esclusiva i concetti di cittadinanza e nazionalità. Il dato di realtà che molti degli allievi delle scuole in Europa ed altrove sono bilingui, si scontra con il fatto che ciò viene spesso ignorato dalle autorità scolastiche: vi è quindi da una parte un bilinguismo "naturale" privato del suo valore, mentre parallelamente i singoli stati proseguono politiche di arricchimento linguistico dei propri cittadini con lingue straniere, come se l'obiettivo non fosse il plurilinguismo in generale, bensì uno specifico tipo di plurilinguismo definito dall'alto.

Secondo Lüdy e Py (1984: 6-9) le persone plurilingui per migrazione (diretta, o nel caso di molti figli, per interposta persona) possono essere tipologizzate in base a quattro criteri diversi:

1) la categoria delle lingue in contatto e criteri come distanza tipologica, prestigio e estensione territoriale (francese + tedesco, francese + basco, francese + alsaziano);

2) il grado di competenza paragonato non rispetto ad un monolingue, ma all'interno delle lingue del repertorio nelle diverse abilità: leggere, scrivere, tradurre, comprendere, parlare (quindi anche "parlare bilingue");

3) la modalità di acquisizione (guidata vs. spontanea, contemporanea vs. successiva, precedente, contemporanea o successiva alla scolarizzazione);

4) l'uso e le esigenze individuali e sociali (ad esempio due lingue d'uso quotidiane, utilizzate in maniera monolingue o mistilingue, con o senza differenziazioni di prestigio; lingua d'uso in gioventù vs. in età adulta; lingua del fine settimana in famiglia e della settimana al lavoro; lingua scritta e lingua parlata; lingua d'uso accoppiata a ottime competenze in una lingua straniera che viene utilizzata con suoi parlanti).

Essi (*op. cit.*: 28-29) reputano che le famiglie immigrate possano venir viste come luogo di una doppia mediazione: i figli mediano fra i genitori, il nuovo paese e la sua lingua, viceversa i genitori mediano fra i figli, il paese di origine e la sua lingua. La famiglia è quindi l'unità sociale più piccola e meglio strutturata per un individuo, nell'offrire un contesto per il contatto di due lingue.⁷⁴

Giuseppe Francescato (1981) prende il punto di vista dei bambini immigrati, per loro il bilinguismo è sia una scelta individuale, che ha luogo all'interno del microcosmo familiare con i suoi orientamenti, che possono modificarsi nel tempo e coi figli, ma anche sociale, quando è coinvolta una comunità etnica e una società allargata che, in modo esplicito o implicito, esercitano un'influenza positiva o negativa sullo sviluppo, mantenimento o perdita delle lingue.⁷⁵

Rispetto alla lingua di famiglia dei bimbi figli dell'immigrazione Gert Henrici (1986: 88-89) sottolinea come essa abbia un ruolo fondamentale nel loro sviluppo psichico e sociale, perché uno sviluppo emozionale, sociale e cognitivo soddisfacente è legato indissolubilmente alla lingua madre. Essa ricopre per i bambini una serie di funzioni irrinunciabili:

1) ha un ruolo importante nello sviluppo e nella stabilizzazione di un'identità e di una personalità di base,

2) in essa viene denominato e verbalizzato il primo campo esperienziale e vi si orienta;

3) rende possibile l'afferrare, il riprodurre e il comprendere il mondo al di là del primo campo esperienziale, e quindi la comprensione e la comunicazione di accadimenti importanti;

4) è portatrice di competenze sociali, permette di partecipare a un tesoro di conoscenze frutto di un lavoro sociale compiuto;

5) permette di accogliere e apprendere strutture socialmente accettate dell'agire e del parlare, e contribuisce in maniera forte alla differenziazione della competenza pragmatico-linguistica;

6) è strumento di comunicazione all'interno della famiglia e del gruppo allargato, quindi attraverso essa si realizza e si aggiorna quotidianamente l'identità sociale;

7) crea un forte legame verso il paese di origine, ed è un requisito fondamentale nel caso di ritorno [o semplicemente di visite di parenti e/o di vacanze].

La lingua madre quindi non è qualcosa che con la crescita del bambino possa venir sciolta da lui e sostituita con un'altra, non è intercambiabile, ma è un'architrave della socializzazione primaria, e premessa e preconditione per processi di socializzazione e istruzione extra-famigliari.

Con la loro ricerca sulle lingue degli "italiani di Australia" Bettoni e Rubino (1996) gettano luce sugli usi linguistici all'interno della comunità italiana di Sydney, all'epoca la seconda comunità etnica del paese, in cui nelle scuole elementari l'italiano era la seconda lingua studiata, mentre all'università era

⁷⁴ Un discorso analogo si può fare a livello culturale, e parlare quindi di biculturalismo, v. anche Lüdi e Py (1984: 40):

Emigrare e abbandonare il proprio paese di origine per andare a vivere in un luogo nel quale si parla un'altra lingua, non vuol dire solo venir confrontati con un sistema linguistico estraneo, quando piuttosto con un nuovo modo di comunicare, così come di definirsi nei confronti del mondo e degli altri.

⁷⁵ Verrebbe quindi da dire che oggi come allora i bambini e le ragazze torinesi continuano ad essere "bilingui isolati".

la terza lingua. Le autrici notano come nelle famiglie di origine italiana la dialettologia di partenza (nello specifico siciliano e veneto) lasci progressivamente spazio all'inglese, e l'italiano sia limitato ai domini più formali e eterogenei regionalmente, come le comunicazioni in chiesa e con gli estranei. Gli esiti confermano le due ipotesi iniziali: variando il livello di formalità dei domini, muta la distribuzione delle lingue, e la diglossia di partenza degli italiani si mantiene nell'emigrazione. Vengono individuate come forze favorevoli al mantenimento dell'italiano la numerosità e la distribuzione della comunità italiana, gli alti tassi di matrimoni endogamici e una tendenza a una forte coesione familiare, mentre vengono considerati fattori favorevoli al passaggio all'inglese, in particolare a svantaggio del dialetto, la distanza dall'Italia, l'invecchiamento della prima generazione unita alla limitatezza di nuovi arrivi, Così come una certa affinità culturale con il gruppo dominante e una discreta mobilità sociale.

Joshua Fishman (2007) osserva come fenomeni di spostamenti e sostituzioni di lingua nel tempo, sono la norma e non l'eccezione. A causa della mobilità, della modernizzazione e delle modalità di interazione sociale spesso alle nuove generazioni mancano "le case e i porti sicuri" in cui possa avere luogo un'interazione nella lingua di origine che includa anche valori e tradizioni da essa veicolata, nello stesso modo in cui agli adulti nel dopolavoro e agli anziani mancano luoghi di incontro "etnici". Questo a suo parere (*op. cit.*: 417) però non è accettabile:

è semplicemente uno scandalo e un'ingiuria sprecare risorse linguistiche "native" così come sprecare la nostra aria, acqua, minerali, animali, e varie risorse umane non linguistiche. Per quanto tempo lingue e culture verranno ancora banalizzate se imparate a casa nell'infanzia e giovinezza, e rispettate solo se vengono acquisite successivamente, durante l'età adulta, quando normalmente vengono imparate meno bene e con costi maggiori in termini di competenza, tempo e denaro?" Nell'ambito dell'industria e del commercio poi si assiste da una parte ad un affannarsi per corsi per adulti di lingue straniere intensivi (e cari!), mentre dall'altra si è sordi verso le risorse delle lingue native che, se venissero riconosciute e coltivate su base stabile, sarebbero di grande beneficio per tutte le persone coinvolte, e anche le università stesse, con poche eccezioni, non si rendono conto di quale ricchezza presentano i propri studenti.

Graziella Favaro (2011b: 18-19) sottolinea come dietro allo sviluppo, o all'involuzione, delle lingue di famiglia si ritrova lo status che esse ricoprono nella società di riferimento: se sono ignorate o svalutate è più probabile un processo di erosione; importante è anche l'atteggiamento del bambino e della sua famiglia verso la propria lingua, così come fattori affettivi, in positivo o in negativo (fra questi ultimi vi possono essere anche eventi traumatici) e l'età dei parlanti. Il mantenimento della lingua di famiglia viene ulteriormente complicato quando la lingua materna è considerata minore, poco diffusa o non "da ricchi", non gode di visibilità e di beni linguistici accessibili, o se viene usata solo nel quotidiano, per un tempo limitato e su pochi argomenti prevedibili; la perdita o la progressiva erosione della lingua materna è collegata anche all'età in cui avviene l'immersione nella L2: se fino agli 11-12 anni vi è stata una scolarizzazione in essa, è più facile che non venga cancellata.

2.1.6 Il bilinguismo, la genetica, l'etnologia e l'antropologia

*A incontrarsi o a scontrarsi non sono culture, ma persone. Se pensate come un dato assoluto, le culture divengono un recinto invalicabile, che alimenta nuove forme di razzismo. Ogni identità è fatta di memoria e oblio. Più che nel passato, va cercata nel suo costante divenire*⁷⁶

Il glottogenetista Luigi Luca Cavalli Sforza si è occupato delle relazioni che esistono fra geni, popoli e lingue. Dai suoi lavori emerge che Cavalli Sforza (1996: quarta di copertina):

il sovrapporsi di genealogie diverse: quella genetica, quella paleoantropologica e quella linguistica si rivelano in accordo e si corroborano a vicenda. Ne consegue che i geni, i popoli e le lingue si sono irradiati parallelamente, attraverso una serie di migrazioni che hanno avuto origine in Africa.

Rispetto ad altri ambiti dell'evoluzione le lingue si evolvono molto velocemente,⁷⁷ l'ambito più "rapido" a mutare è la fonetica, il lessico è più lento, mentre la grammatica è in assoluto la più conservatrice. Pur essendo passato solo un migliaio di anni dalla "scomparsa" del latino, se Cesare oggi venisse confrontato con una lingua romanza sviluppatasi da esso, capirebbe poco o nulla. A famiglie linguistiche corrispondono famiglie genetiche, e con l'albero genetico si può datare approssimativamente l'origine di una famiglia linguistica. Vi è infatti una similarità di base fra evoluzione biologica e linguistica, e popoli misti geneticamente tendono a mantenere soltanto una delle due lingue corrispondenti alle popolazioni di origine. L'uomo moderno possiede dalla nascita la capacità di apprendere qualsiasi lingua conosciuta, la lingua materna è quindi il risultato di una casualità individuale: il luogo e il gruppo sociale di nascita. Tutte le lingue moderne hanno una complessità di struttura paragonabile, e l'evoluzione linguistica è un caso particolare di evoluzione culturale. Poiché l'isolamento geografico impedisce matrimoni fuori dalla comunità, quindi sia scambi genetici che linguistici, in linea di principio

⁷⁶ Marco Aime (2004: prima di copertina).

⁷⁷ Per la seguente trattazione ci rifacciamo principalmente a Cavalli Sforza (1996: 207-249).

l'albero linguistico e l'albero genealogico corrispondono, poiché riflettono la stessa storia di isolamenti evolutivi. La cultura a sua volta è l'insieme di ciò che si apprende dagli altri, contrapposto a quello che si impara da soli, la via culturale è la sola che permetta l'accumulo dell'apprendimento fra le generazioni, e ha quindi un potere di insegnamento molto più elevato rispetto all'apprendimento esclusivo tramite la propria esperienza. Negli esseri umani l'apprendimento culturale avviene soprattutto per imitazione o insegnamento diretto, il linguaggio è alla base della cultura, ed è dunque motore di importante innovazione, a un tempo biologica e culturale, la capacità di imparare è una delle grandi proprietà degli esseri viventi, e la cultura ne è una forma speciale.

Steven Vertovec (2006) con il suo concetto di "super diversità"⁷⁸ cerca di definire l'appartenenza fluida e stratificata dei cittadini del mondo globale, di diversità nella diversità, della ricerca di pratiche che permettano a tutti di convivere in modo non solo pacifico, ma costruttivo. Molti sono i fattori che si intersecano nelle esperienze, opportunità, limiti e prospettive degli immigrati, fra essi il paese di origine (con i tratti di etnicità, lingua, tradizioni religiose, identità locali e regionali, pratiche e valori culturali), i canali di migrazione, lo stato legale e i diritti collegati, il capitale umano (in particolare nell'ambito dell'istruzione), l'accesso al lavoro, la localizzazione (le condizioni materiali così come la natura e l'estensione di altre minoranze), il transnazionalismo del soggetto e le risposte delle autorità locali, dei servizi e dei residenti. Rispetto alle lingue la super-diversità riporta l'attenzione ai mutamenti e alle stratificazioni cui anche le lingue vanno incontro nel mondo globale. Per realizzare un incontro tra culture diverse che sia costruttivo, è importante quindi non usare categorie astratte e generali, ma cercare di conoscere i singoli individui nella loro unicità, valorizzandone la storia personale.

In questo senso è illuminante un articolo del *National Geographic*⁷⁹ che illustra quanto e come il mondo stia cambiando. La base di partenza è data dai censimenti americani, che a partire dal 2000 hanno permesso di indicare più di un'appartenenza etnica, opzione scelta in quell'anno da circa 7 milioni di persone. Nel censimento di dieci anni dopo 9 milioni di persone si sono identificate come "multirazziali", con un incremento del 32% in un paese in cui la popolazione globale nel frattempo era cresciuta del 9,7%. Che cosa voglia dire concretamente essere multirazziali – e spesso plurilingui – lo illustra molto bene una galleria fotografica⁸⁰ con i volti di cittadini cosmopoliti, a cui vengono accostate le "auto-registrazioni".

Romaine (1995: 315) nota come spesso i migranti, e indirettamente i loro figli, si trovano in dissonanza cognitiva e culturale con il nuovo paese in cui vivono, poiché sono indotti a comportarsi in modo incoerente con le proprie attitudini e poiché vivono in contesti in cui il loro bilinguismo non è valutato dalla società. Essi quindi trovano difficile definire la loro identità e possono provare disorientamento nel non poter vivere in pieno l'appartenenza a nessuna delle loro lingue e culture: per descrivere la sensazione di essere senza radici di questo gruppo di persone, che insieme perdono i legami con il proprio paese di origine e non si sentono a casa nel nuovo paese, o non vengono accettati come pari, è stato coniato il termine di *anomia*⁸¹.

Marco Aime (2004) riflette sul fatto che la cultura non è un'entità dotata di scopi e forze propri, pensarla così significa negare una realtà per sé fluida, dinamica e mutevole; l'eccessiva sovraesposizione di una identità rischia di trasformarci in esseri unidimensionali, mentre le vicende umane dimostrano che siamo invece degli abilissimi camaleonti culturali. Ponendo un eccessivo accento sulle diversità culturali si rischia di costruire barriere, proiettando sugli "altri" differenze che, forse, potrebbero essere superate, attenuate o ignorate. Porre in primo piano la diversità significa accentuare una presunta impermeabilità delle culture di cui gli individui sono portatori. Bisogna fare attenzione a non cadere in un doppio errore: che un individuo sia completamente o ampiamente sovra-determinato da una cultura, e che le nostre società siano (ossia che le società in generale possano mai essere) mono-culturali prima dell'arrivo di migranti. Chi si trova in una posizione di forza decide che cosa la cultura è per gli altri. A volte si dice invece "siamo tutti uguali", legittimando l'altro in quanto uguale a noi, e non perché diverso e da rispettarsi come tale; si può anche finire in buona fede per costringere un individuo ad indossare la divisa della cultura d'origine, senza concedergli la possibilità di contaminarsi, meticcarsi e scegliere. Di fatto la deterritorializzazione è una caratteristica del mondo moderno che, unita alla sempre maggiore circolazione di informazioni, dà vita a una serie di immaginari ogni volta più complessi di abitudini universali, delle quali si appropriano le comunità locali, trasformandole in qualcosa che spesso risulta diverso dall'originale. Anche se nessun teorico della xenofobia ne sa spiegarne le cause, si dà per scontato che le persone abbiano una naturale propensione a temere e a rifiutare gli stranieri

78 V. A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.

79 Cfr. Lise Funderburg (2013).

80 Opera del fotografo Martin Schoeller, v. <http://ngm.nationalgeographic.com/2013/10/changing-faces/schoeller-photography>.

81 L'autrice si riferisce in particolare ai lavori di Émile Durkheim.

perché diversi; bisogna quindi riflettere sulla sincerità dei persuasori politici quando brandiscono termini come *cultura*, *popolo*, *identità* e se utilizzarli non rappresenti di fatto uno strumento utile per nascondere le cause socio-economiche spesso alla base delle tensioni. Conflitti che vengono definiti come etnici lo sono spesso solo a una lettura superficiale, perché vengono spesso etnicizzati problemi che hanno in realtà cause di ordine sociale: la guerra fra poveri diventa scontro razziale o culturale e si sposta su un piano che permette una migliore strumentalizzazione da chi dovrebbe risolvere i problemi, ovvero i governanti. Vi è contemporaneamente nell'emigrante la pena di essere duplice e in qualche modo senza casa, ma anche ibrido e aperto. Le lingue nonostante la loro tendenza conservatrice, che risponde al nostro bisogno di stabilità e di continuità, sono sempre state esasperatamente migranti, prendendo a prestito qualcosa qua e qualcosa là, saccheggiando e portando a casa gli oggetti più belli e più strani, imparando e prendendo a prestito parole, per restituirle in una dimensione meravigliosamente alterata.

2.1.7 Il bilinguismo, la politica, le leggi e l'economia

*la storia ci insegna che molte nazioni hanno propagato l'etos di "una nazione una lingua" e che a volte la strada per arrivarci non è stata solo l'eradicazione delle lingue di minoranza, ma direttamente delle comunità di parlanti. Anche se i parlanti monolingui sono una minoranza nel mondo, sono una minoranza molto potente che spesso impone la loro lingua ad altri*⁸²

Linda King, direttrice della "Divisione per la Promozione dell'Istruzione di Base" all'interno della "Sezione per la Promozione di Diritti e Valori nell'Istruzione" dell'Unesco spiega come "ogni decisione rispetto alle lingue è politica".⁸³ Louis-Jean Calvet (1987) postula che, se la guerra è la continuazione della politica con altri mezzi, la politica linguistica allora è una forma civile di guerra fra lingue.

Riferendosi all'Italia una riflessione interessante su legislazione locale e lingue immigrate la fa Massimo Vedovelli (2013: 430), commentando le recenti decisioni di alcuni sindaci di comuni della Pianura Padana:

Che la configurazione dei panorami linguistici urbani sia sentita nella società, più o meno coscientemente, un luogo elettivo della negoziazione della cittadinanza e dei suoi modelli è segnalato almeno da un fatto istituzionale: che diverse amministrazioni locali abbiano, con ordinanze, vietate le insegne dei negozi scritte nelle lingue straniere; non nell'inglese dominante il mondo globale, ma proprio nelle lingue immigrate, negli idiomi soggetti del supercontatto entro la mobilità globale.

Romaine (1995: 322-326) parte dal mito biblico della Torre di Babele che, come in altre teorie palingenetiche, illustra come il monolinguisimo è uno stato di armonia desiderabile, mentre il bilinguismo porta divisione. Il Nuovo Testamento con la Pentecoste invece porta agli apostoli la capacità di parlare e di evangelizzare in "lingue nuove e diverse", e questo non genera confusione, ma crea invece intesa e unità. Il contrasto tra Babele e la Pentecoste è che a Babele tutti parlano la stessa lingua e a un certo punto nessuno più capisce l'altro, nasce la confusione delle lingue; mentre grazie alla Pentecoste, ognuno parla una lingua diversa e tutti si capiscono.

Non vi è motivo per credere che il bilinguismo sia un problema né per la società, né per gli individui, né per il loro sistema cognitivo; a livello sociale non è il bilinguismo causa di conflitti interetnici, come non lo è la religione, però se la società non lo supporta può diventare un handicap. Einar Haugen et al. (1981) hanno scritto del "mercato delle lingue" e della "ecologia delle lingue", le lingue in contatto sono sempre in competizione per avere parlanti, la competenza linguistica è un bene con un determinato valore in un determinato luogo/tempo, le lingue andrebbero viste come risorse naturali che possono venire sperperate o protette. Se si utilizza una prospettiva socio-politica le lingue minoritarie hanno in comune il fatto che il loro status venga definito in relazione a un'unità amministrativa, generalmente la nazione-stato; minoritario vuol quindi dire semplicemente non di élite o non dominante: la maggior parte delle lingue ora dominanti in Europa e in altri continenti un tempo era minoritaria, il cambiamento di status ha avuto luogo di regola in corrispondenza di periodi di nazionalismo.⁸⁴

Lüdi e Py (1984: 2-3) notano che in Europa e nel mondo non esistono quasi stati che non siano in qualche modo multilingui. Questo multilinguismo territoriale può prendere forme diverse presentandosi tramite territori e isole linguistiche più o meno permeabili, in cui confinano singoli gruppi di popolazione tendenzialmente monolingui, o può invece rappresentare situazioni di contatto, in cui vi sono gruppi di parlanti plurilingui.

82 Suzanne Romaine (1995: 6).

83 Cfr. in John Daniel (2003: 6).

84 All'inizio del XVI sec. l'umanista Antonio de Nebrija propugnava per la Spagna una politica linguistica che prevedeva l'uso esclusivo del castigliano sotto il motto "una nazione, un re, una lingua". Nel XVIII e XIX sec. nelle corti europee si discorreva in francese e si cantava in italiano.

Tabella 15: multilinguismo e plurilinguismo secondo Lüdi e Py (1984: 4)

multilinguismo territoriale	nello stesso territorio (che rappresenta una certa unità geopolitica) vengono parlate due o più lingue, con la realizzazione di regioni monolingui ovvero con mistilinguismo
plurilinguismo personale	lo stesso individuo (o un'intera famiglia o un gruppo) conosce due o più lingue
multilinguismo istituzionale	l'amministrazione di una città, distretto, paese, un'organizzazione offre i propri servizi in due o più lingue

Romaine (2007) osserva che la regolazione del bilinguismo all'interno di stati-nazioni multilingui viene, bene o male, amministrato da migliaia di anni, quel che è recente è la nascita di espressioni come "politica linguistica" o "pianificazione linguistica", ovvero il tentativo di occuparsene tramite una sinergia di agenzie. Il conflitto fra libertà individuali e di gruppo è evidente in maniera massima nel linguaggio. La domanda alla base di tutto è se la lingua appartenga ai parlanti, o ai gruppi di parlanti, indipendentemente da dove si trovino, o è piuttosto "proprietà" di regioni e di territori.⁸⁵ Conflitti addizionali fra bilinguismo individuale e sociale derivano dalla decisione su chi sia bilingue o meno, che viene spesso presa dallo stato seguendo gli obiettivi più diversi, e impedendo molte volte che un individuo si possa dichiarare bilingue ma debba scegliere, per i motivi più diversi, un'appartenenza: per questo motivo anche i dati statistici ed anagrafici sono spesso fallaci. La coesistenza di più di una lingua non è per se la causa di conflitti inter-gruppo, i conflitti che coinvolgono le lingue sono spesso i sintomi di disegualianze radicali fra gruppi che, fra le altre cose, parlano lingue differenti.

Secondo Joshua Fishman (2007: 418-426) la domanda chiave da porsi, e da porre, è se si possa convincere il gruppo monolingue dominante che davvero c'è bisogno di altre lingue oltre alla propria. I modelli che i diversi stati assumono verso le lingue minoritarie sono di tipo diverso:

1) *la difesa linguistica permissiva*, le autorità non si attivano e non forniscono supporto nei confronti delle lingue svantaggiate, ma semplicemente si astengono da azioni oppostive nei loro confronti, lasciandole esposte alle leggi darwinistiche della giungla linguistica; solo i più forti sopravvivono (e i più deboli soccombono);

2) *la difesa attiva delle lingue*, le autorità compiono ricognizioni nei confronti delle diverse lingue, se riscontrano il cattivo stato di salute di una lingua, cercano di agire contro il suo danneggiamento. Purtroppo una terapia non è mai efficace come un'opera preventiva, e purtroppo molte di queste azioni sono più di natura simbolica che sostanziale, si tratta di azioni "vetrina". Esistono però anche programmi di successo per invertire il mutamento linguistico (in Israele, nel Galles, in Catalogna), essi hanno comportato e comportano un approccio che parte da un'analisi socio-funzionale che non si limita a descrivere la situazione, ma che prescrive anche i passi migliorativi necessari, e che presenta quindi una attenta pianificazione linguistica per migliorare le circostanze sociolinguistiche di una lingua che soffre di un prolungato bilancio negativo rispetto a parlanti e uso;

3) *la difesa preventiva (proattiva) di lingue minacciate*, questo significa impegnarsi in maniera attiva affinché lingue minoritarie demograficamente, economicamente, simbolicamente e funzionalmente non si trovino in uno stadio di difficoltà. Sforzi proattivi in contesti di multilinguismo locale non rappresentano "l'inizio della fine" per la maggioranza, ma sono segni forti di una democrazia culturale, fonti di contatti inter-gruppo positivi e forieri di vantaggi per tutti. Nel mondo moderno e globalizzato il multilinguismo è un obiettivo valido, anzi urgente per una cittadinanza multiculturale. Si può raggiungere creando sempre più alleanze per il sostegno linguistico fra programmi governativi (a livello nazionale e locale, che coinvolgano possibilmente il paese di residenza e quello di origine), le comunità etniche, i settori industriali e commerciali e l'istruzione secondaria. Per un mondo sicuro, o almeno più sicuro, in termini di democrazia culturale, c'è bisogno di un programma di "pluralismo etnolinguistico affermativo".

Romaine (1995: 247) chiarisce che, se un gruppo di minoranza aspira a ottenere lo status ufficiale di "minoranza nazionale", e lo Stato in cui vive però lo categorizza solamente come "gruppo di immigrati", nasce inevitabilmente un conflitto. Le opzioni che lo Stato dà loro sono di fatto due: assimilarsi o rimanere per sempre "immigrati". L'integrazione quindi viene vista come un dovere del gruppo di minoranza, che ne è responsabile degli esiti. Il mantenimento di una identità etnica, e la mancanza di integrazione vengono visti come loro colpe, e possono venir usati per legittimare una iniqua divisione del potere e delle risorse. Contemporaneamente alcune minoranze si rendono conto che, anche se scel-

⁸⁵ La direttiva 77/486/EEC (Consiglio delle Comunità Europee 1977) relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti valuta il paese di origine, e non l'allievo, come portatore di una lingua madre (cfr. art. 3: "Gli Stati membri prendono [...] le misure appropriate al fine di promuovere, coordinandolo con l'insegnamento normale, un insegnamento della madrelingua e della cultura del paese d'origine").

gono l'assimilazione per cercare di sottrarsi allo stigma di essere immigrati, la maggioranza continua a vederli come tali.

Riferendosi all'Europa Extra e Yağmur (2002) fanno notare che, nonostante l'altissimo numero di popolazione giovane con retroterra migratorio, i sistemi scolastici continuano tendenzialmente con una "vecchia" politica assimilatoria; vi sono poi pochi paesi con leggi che riguardano le lingue immigrate (a differenza di quelle regionali).

Per quel che riguarda i risvolti socio-economici legati alle lingue degli immigrati desideriamo qui accennare ad alcune conclusioni del Gruppo di lavoro (2011) attivo all'interno del "Quadro strategico europeo nel settore dell'istruzione e della formazione", incaricato dalla Commissione Europea di riflettere su "Le lingue per il lavoro", a loro parere (*op. cit.*: 7)

andrebbero valorizzate e utilizzate in modo strategico le lingue degli immigrati. Contemporaneamente deve essere assicurata la disponibilità di strutture per l'insegnamento [...] della lingua del paese ospitante ai migranti.

Inoltre (*op. cit.*: 19-23) sia gli studenti stranieri, sia i lavoratori migranti possono fungere da mediatori culturali per le imprese che intendono entrare in nuovi mercati, visto che le imprese che operano con successo a livello internazionale fanno sempre più spesso ricorso alla formazione interculturale. Il mondo delle imprese desidera fortemente che il multilinguismo⁸⁶ venga favorito attivamente a tutti i livelli di insegnamento, le competenze linguistiche devono ottenere il giusto riconoscimento a partire dai programmi scolastici. I bisogni dei datori di lavoro in termini di abilità linguistiche vanno molto al di là delle lingue comunemente insegnate nelle scuole, esse devono ampliare la loro offerta linguistica, non soltanto per soddisfare la domanda di competenze nelle lingue del business internazionale in rapida ascesa come il cinese, l'arabo e il russo, ma aprendosi anche a lingue meno diffuse ma necessarie per i mercati di nicchia. Questo non dovrebbe essere così difficile dal momento in cui la mobilità all'interno dell'Europa, e l'immigrazione da altre parti del mondo, hanno determinato una società sempre più multiculturale e multilingue, nella quale i concetti di lingua materna, prima lingua o prime lingue, lingua del paese ospitante e lingua di insegnamento sono sfumati. A questo proposito (Vedovelli 2013: 244) nota come in questo nuovo millennio si è ormai affermato il termine di "mercato globale delle lingue".

Secondo Philipp Krämer (2016) bisogna ribaltare il punto di vista, in un mondo in movimento come il nostro il plurilinguismo deve diventare un diritto con dignità costituzionale. Di fatto esiste già un diritto al plurilinguismo, che vale però solo per i parlanti allofoni, che possono perfezionare le proprie competenze nella lingua maggioritaria all'interno delle scuole, e lì imparare lingue straniere diverse dalla lingua di scolarizzazione. Poter apprendere la lingua del paese in cui si vive come L2 deve diventare un diritto, e deve essere un diritto poter apprendere o perfezionare le proprie competenze in lingua di famiglia, se questa è diversa dalla lingua di maggioranza. Di conseguenza le lingue di famiglia, almeno quelle più diffuse, si potrebbero imparare nelle scuole, mentre per quelle con pochi parlanti si potrebbe praticare il diritto all'apprendimento tramite iniziative di altro tipo. La *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del Consiglio d'Europa (1992) crea oggi una distinzione ormai arbitraria e artificiosa fra lingue "tradizionali" e "nuove": in un'Europa dai confini fluidi non ha senso erigere confini linguistici, l'unica soluzione può essere una politica di accettazione e di sostegno del multilinguismo, attuale e ambiziosa, che permetta effettivamente a tutti i cittadini di partecipare attivamente alla vita sociale.

2.1.8 Il bilinguismo e le famiglie

Un plurilinguismo deve essere concepito non soltanto per fini pratici, utilitaristici e pragmatici, ma nella prospettiva di permettere a umani sempre più consistenti la possibilità di capire e di usare una pluralità di lingue per il proprio arricchimento culturale e per una crescita intellettuale e sociale. / In questa prospettiva, la realtà e la potenzialità presenti in molte famiglie, nei tanti borghi, nei tanti paesi e in tutte le regioni di questa Italia delle Italie sono un campo ideale e produttivo per avviare in maniera corretta ed effettiva il processo di educazione in diverse lingue⁸⁷

Romaine (1995: 187, 236-238) passa in rivista i fattori che aiutano a portare avanti il bilinguismo nei figli, in particolare quando non vi sia supporto extra-famigliare e scolastico-sociale. Quelli che emergono sono la ricettività di figli e genitori verso il bilinguismo, la qualità dell'input linguistico, lo stile di interazione,⁸⁸ la coerenza linguistica, e la determinazione dei genitori (il ruolo dei padri nella

⁸⁶ Cfr. Forum delle Imprese sul Multilinguismo (2008).

⁸⁷ Silvana Schiavi (Fachin 2007: 34).

⁸⁸ Kielhöfer e Jonekeit (1983: 16) reputano che lo stile di interazione del genitore con figlio, ovvero il legame emozionale, influenzerà la disponibilità del figlio ad interessarsi di una lingua, in generale è importante crescere in un ambiente linguistico

trasmissione di una lingua minoritaria è fondamentale: se il padre non è disposto a impegnarsi, a parlarla e/o a studiarla, di modo che diventi, almeno a casa, una lingua condivisa, la trasmissione linguistica si inceppa abbastanza presto). Giocano inoltre un ruolo importante le attitudini della famiglia allargata, della scuola, della società, la pressione dei pari, i (pre)giudizi di medici, educatori e insegnanti; molti di questi professionisti⁸⁹ infatti insistono coi genitori affinché a casa non si parli la lingua "brutta", creando danni nello sviluppo sociale, emozionale e linguistico dei bimbi, a maggior ragione se i genitori non sono perfettamente fluenti nella lingua dominante. Questo consiglio è assolutamente illogico: perché genitori che parlano male una lingua, dovrebbero essere di modello linguistico per i figli, e in questo modo aiutarli a migliorare nelle loro competenze linguistiche? E come può aver luogo con queste premesse una comunicazione piena?

Grosjean (2010: 202) osserva come nelle coppie miste la strategia "un genitore una lingua" funzioni bene nei primissimi anni di sviluppo linguistico degli infanti, quando essi passano il loro tempo principalmente con genitori, mentre a partire dall'ingresso in comunità, di regola il nido o la scuola materna, la lingua minoritaria riceverà sempre meno input, perché il bimbo userà sempre più quella maggioritaria; inoltre i bimbi vogliono essere come gli altri compagni, e mano a mano la lingua maggioritaria avrà il sopravvento, con grande dispiacere del genitore di lingua minoritaria. Ricerche⁹⁰ mostrano che usando questa strategia, c'è una possibilità su quattro che i bambini cessino di utilizzare la lingua di minoranza, e rilevano i limiti di questa tattica, sia perché i bambini crescendo ricevono input decrescenti nella lingua di minoranza, sia perché essa rende difficile la vita del genitore con lingua di minoranza, creando stress in famiglia.

Questa osservazione viene confermata da Susanne Lippert (2010)⁹¹ che, dopo aver condotto uno studio longitudinale fra famiglie bilingui italo-germanofone a Roma, descrive la fatica crescente dei genitori, se l'ambiente circostante non dà loro supporto nel portare avanti la lingua di minoranza, e contemporaneamente negli anni aumentano il numero dei figli⁹², le ore lavorate dai genitori e la loro stanchezza accumulata, mentre in parallelo diminuisce il tempo dedicato alle interazioni figli/genitori e i genitori progressivamente si "adattano" sempre più alla lingua del paese in cui vivono. Quando i figli iniziano ad andare a scuola, l'ambiente in cui passano più tempo da svegli diventa quello, e crescono esponenzialmente le interazioni tra i pari nella lingua di istruzione. Essa nota (*op. cit.*: 82) infatti come i testi "classici" dei linguisti che descrivono la crescita bilingue dei propri figli si concludano generalmente quando questi ultimi sono ancora in età prescolare.

2.1.9 Guide sull'educazione bilingue dei figli

Per quel che riguarda guide che possano essere di sostegno a genitori e insegnanti nell'educazione bilingue dei ragazzi, la scrivente è a conoscenza di numerosi e fondati testi in inglese, francese, tedesco e spagnolo (v. sotto), mancherebbero quindi, per l'area italiana testi per genitori, in rumeno, albanese, arabo e cinese, visto che questi quattro gruppi linguistici, da soli, rappresentano più della metà degli studenti stranieri in Italia.⁹³ Il mercato editoriale italiano, nonostante si tratti di una questione più che attuale, che coinvolge una fascia molto ampia di scolari, presenta ancora poco, di regola traduzioni di testi redatti in altri paesi, e adattati solo in parte nella realtà italiana. Ne descriveremo qui di seguito alcuni, in ordine di pubblicazione, il loro filo rosso è che sono pensati per un lettore con un'ottima padronanza della lingua italiana scritta e, in alcuni casi, presuppongono studi accademici, in particolare in ambito linguistico, per poter essere compresi.

I due linguisti svizzeri Moretti e Antonini (2000)⁹⁴ con il loro *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, hanno scritto un indubbiamente molto interessante e completo, si tratta in realtà di una produzione e di una ricerca nata in ambito accademico, che presuppone lettori con una scolarizzazione alta e specifica.

ricco, naturalmente ricco di stimoli anche emotivi, e incentrato sulle esigenze del bambino.

89 Il problema alla base è che la maggior parte di essi durante il proprio corso di studi non ha avuto nessun tipo di formazione nell'ambito sul bilinguismo; nella guida per genitori di Harding e Riley (1986: 126) si legge: "ha altrettanto senso chiedere informazioni al vostro medico riguardo al bilinguismo, che chiedergliene riguardo alla vostra auto".

90 Fra esse quella di Annick de Houwer (2007: 411-424), che ha coinvolto quasi 2000 famiglie bilingui,

91 La linguista si trova in buona compagnia con Elke Montanari (2008), Raffaele De Rosa (2009), Anja Leist-Villis (2010) e Barbara Abdelilah Bauer (2013), che hanno in comune, oltre all'aver scritto guide per l'educazione bilingue dei figli, l'averla sperimentata in prima persona in ambienti poco supportanti.

92 Michael Clyne (1967) all'inizio della sua carriera aveva studiato i figli di immigrati tedeschi in Australia, notando le differenze fra le famiglie con più figli e quelle con un figlio unico, in queste ultime il tedesco veniva trasmesso facilmente al figlio, mentre nelle altre risultava molto più difficile, perché sorelle e fratelli parlavano inglese fra loro.

93 V. 3.4.1 I figli di immigrati nelle scuole italiane: dimensioni e composizione.

94 Il testo nel frattempo è scaricabile gratuitamente all'indirizzo http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Moretti_Antonini_Famiglie_bilingui.pdf.

Elisabeth Deshays (2003) ha scritto il suo *Come favorire il bilinguismo dei bambini* in qualità di giornalista che cresce figli bilingui all'interno di una coppia mista, con lo scopo dichiarato di aiutare altre famiglie ad evitare gli errori nell'educazione bilingue compiuti da lei e dal marito; dopo una parte introduttiva generale il testo presenta una ricchissima casistica, commentata e accompagnata da consigli più o meno estemporanei. Rimane il dubbio se al termine di una lettura, sicuramente agevole, il genitore si trovi con le idee più o meno chiare di come ha iniziato, oppure se tutto venga talmente relativizzato, che il lettore inizierà o continuerà il suo cammino di educazione bilingue sentendosi meno solo, ma continuando a non sapere come muoversi.

Raffaele De Rosa (2009) è papà di figli bilingui che crescono in Svizzera, di professione fa l'insegnante e tiene regolarmente conferenze e lezioni pubbliche sul tema del plurilinguismo, in cui risponde alle domande di genitori, insegnanti e operatori scolastici. Il suo *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione* è un libro divulgativo scritto in linguaggio comprensibile che si basa essenzialmente sulla propria esperienza diretta di genitore colto, i cui figli hanno avuto un accesso precoce alla lingua scritta.

Barbara Abdelilah Bauer (2013)⁹⁵ è una linguista francese che da decenni tiene incontri sull'educazione bilingue, la sua *Guida per genitori di bambini bilingui* è espressamente dedicata ai genitori, si tratta della rielaborazione di un suo libro precedente, in parte adattata alla situazione italiana, e rappresenta effettivamente un buon punto di partenza per chi cerchi un testo comprensibile e scientificamente fondato. Barbara Abdelilah Bauer

Per operatori in ambito sanitario e per insegnanti è sicuramente utile la raccolta *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi* curata da Silvana Contento (2010) che contiene saggi di psicologi, logopedisti e neuropsichiatri infantili alle prese con teoria e pratica del bilinguismo infantile in famiglie di immigrati in Italia. Molto interessanti, anche se il linguaggio e i contenuti sono più tecnici, sono i testi di Franco Fabbro (1996) e (2004), un neuropsichiatra che ha studiato a lungo la neuropsicologia del linguaggio, partendo dalle osservazioni in reparto sui suoi pazienti bilingui italo-friulani.

In tedesco il testo storico standard è quello di Kielhöfer e Jonekeit (1983), scritto a due mani da un professore di linguistica e da una mamma francese a Berlino, esso utilizza come filo rosso le osservazioni longitudinali dell'autrice sui propri figli, accompagnandole e commentandole con gli esiti della ricerca sul bilinguismo, così da risultare ancora oggi, dopo oltre trent'anni, un'agile guida per genitori. Più recenti sono i lavori di Elke Montanari (2008), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule* e quello di Anja Leist-Villis (2010), *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Si tratta in ambedue i casi di linguiste che crescono i propri figli in maniera bilingue (rispettivamente italiano-tedesco e greco-tedesco), le loro guide riescono ad essere chiare e a offrire una buona base teorica unita a una casistica interessante (nel caso di Leist-Villis assai ampia). Esse offrono consigli concreti su come risolvere i problemi "tipici" che emergono nell'educazione bilingue dei figli, quando non vi sia supporto sociale e scolastico e i genitori sono lasciati da soli, trasmettendo l'impressione che da una parte si tratta di un'esperienza non sempre facile e spesso impegnativa, ma sicuramente arricchente e che con molta costanza e determinazione unite a creatività, rispetto e affetto si può riuscire nel proprio "progetto".

Lecture standard in inglese sull'educazione bilingue sono le guide di Colin Parker (2000), Barbara Zurer Pearson (2008), King e Mackey (2007), Edith Harding-Esch e Philip Riley (1986). Un testo altresì interessante quello di David Pollock e Ruth Van Reken (2001), pensato per i genitori che crescono i propri figli all'estero e desiderano sostenere i propri figli nel non sempre facile processo di "crescere fra mondi diversi"; esso si basa sui dati della letteratura che indicano che bambine e ragazzi che crescono in un paese la cui cultura è diversa da quella dei genitori, hanno molto in comune tra loro, indipendentemente dal loro paese di origine. Sollecitazioni molto diverse li portano infatti a cercare compromessi identitari, e questa esperienza forma in modo profondo la loro personalità e il loro carattere.

In Italia e all'estero sono stati sviluppati numerosi dépliant in italiano sul bilinguismo, essi hanno il vantaggio di essere scritti in un linguaggio semplice, e di avere una fogliatura ridotta, lasciamo qui di seguito le indicazioni di quelli che ci sembrano più utili. Omologhi ne esistono in inglese, francese, spagnolo e russo (e sicuramente in altre lingue ancora, di cui la scrivente non è a conoscenza): qualora esistesse la volontà istituzionale di mettere in linea informazioni plurilingui sul sistema scolastico italiano e sull'educazione bilingue, basterebbe quindi continuare un percorso già intrapreso da altri.

⁹⁵ Si tratta della traduzione, adattata alla situazione italiana, del testo francese *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*, Paris, La Découverte, 2012.

Tabella 16: dépliant e informazioni in italiano sulla crescita bilingue dei figli

paese	titolo	link
Unione Europea - progetto "Le famiglie multilingui"	Perché crescere bambini plurilingui? Introduzione per i genitori	http://www.multilingual-families.eu/repository/for-parents/introductory-brochure
Unione Europea - progetto "Le famiglie multilingui"	Attività per promuovere il multilinguismo a casa. Guida per i genitori: come motivare i propri figli a usare le lingue parlate in famiglia	http://conference.multilingual-families.eu/files/4.2_ITALIAN.pdf
Svizzera (Ticino)	Bilinguismo in famiglia	http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Moretti_Antonini_Bilinguismo_in_famiglia_vademecum.pdf
Germania (Baviera)	Come impara il mio bambino 2 lingue, tedesco e la lingua materna?	http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/elternterbriefital.pdf
Germania (Ludwigsburg)	Opuscolo per famiglie con italiano come lingua materna	http://www.netzwerk-sprache.de/resources/Mehrsprachigkeit+Elternbrief+italienisch+Lb+\$2BFreiberg+02_09.pdf
Germania (Berlino)	Due opuscoli per famiglie sullo sviluppo linguistico	http://www.a4k.de/downloads/sprachentwicklung-downloads.html
Germania (Magonza)	Cinque opuscoli per famiglie	http://www.kinderaerztliche-praxis.de/nc/merkblaetter.html
Germania	Opuscoli per i genitori sulla lettura condivisa e lo sviluppo linguistico (a uno, tre e sei anni)	https://www.lesestart.de/fileadmin/PDFs/Mehrsprachige_Materialien/01_Lestart_Rat2013_itali_75dpi.pdf https://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Set-Material/Set_II_Aktualisierung_2015/02_Lestart_Rat_Ital_2015_web.pdf
Italia (Torino)	Crescere con le lingue. Come aiutare i bambini ad apprendere la lingua materna e l'italiano	contattare http://www.comune.torino.it/servizieducativi/
Italia (Alto Adige)	Dieci suggerimenti per crescere un bambino in più lingue	http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Mehrsprachigkeit_Tipps_ita%281%29.pdf
Italia (Alto Adige)	Lettere ai genitori	http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/jugendarbeit/2956.asp
Italia (Roma)	Diventiamo una famiglia bilingue!	http://www.bilfam.eu/index.php?profile=bilingual&lang=italian
Italia	FAQ sul bilinguismo	http://www.bilinguismoconta.it/?page_id=92
Italia	Bilingui e contenti. Crescere parlando più di una lingua. Miniguide per i genitori	http://fli.it/wp-content/uploads/2014/02/Guida-per-Specialistionline.pdf
Italia	Il bilinguismo infantile: una risorsa e uno strumento cognitivo	http://psicotransculturale.xoom.it/virgiliowizard/bilinguismo
Italia	Informazioni di base sul bilinguismo	http://bilinguepergioco.com/informazioni-di-base-sul-bilinguismo/
Italia	Falsi miti e nuove verità sul bilinguismo infantile	http://www.babytalk.it/wordpress/category/bilinguismo
Gran Bretagna	Bilinguismo	http://www.italiansunited.co.uk/famiglie/bilinguismo.htm
Gran Bretagna (Edinburgo)	Domande frequenti	http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/parents-questions/domandefrequenti/

2.1.10 Alcuni studi famosi su bambini bilingui redatti dai loro genitori

Le prime descrizioni sistematiche dello sviluppo linguistico di bambini bilingui sono resoconti di linguisti che, per periodi più o meno lunghi, osservano e prendono appunti sui loro figli (o li registra-

no), per poterli successivamente descrivere non con l'occhio del genitore, bensì con quello del ricercatore.

Il primo in questo senso, anche se le descrizioni hanno carattere episodico e non vi dedica un trattato autonomo, è Wilhelm von Humboldt,⁹⁶ che descrive i mutamenti linguistici nelle figlie durante il soggiorno della famiglia a Roma dal 1802 al 1808 legato alla sua attività di ambasciatore di Prussia. Esse passano progressivamente dall'usare il tedesco all'italiano. Inizia la più giovane, Gabriele, coinvolgendo la maggiore Adel(heid), che dopo 3 anni a Roma "parla come una romana", anche col papà, "pur essendo intelligente e essendogli affezionata". Si tratta delle prime osservazioni sull'italiano di figli di genitori immigrati.

Nel 1913 Jules Ronjat pubblica *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Ronjat parla francese, la moglie tedesco (la coppia al suo interno parla in tedesco), la famiglia vive in Francia con frequenti contatti con germanofoni; il linguista alla nascita del primogenito Louis si rivolge al collega Maurice Grammont per avere indicazioni su come crescere il figliolo, ricevendo quella di usare il principio "una persona una lingua", ovvero di separare funzionalmente le lingue.

Fra il 1939 e il 1949 il linguista americano di origine tedesca Werner Leopold pubblica quattro volumi sullo *Speech development of a bilingual child*. La moglie di Leopold è una, si direbbe oggi, G3 (figlia di emigrati tedeschi di terza generazione) che capisce il tedesco e lo parla fluentemente, anche se in modo scorretto, la coppia parla fra loro prima del matrimonio inglese, successivamente il linguista prova ad introdurre come lingua comune il tedesco, la moglie non ha problemi a comprenderlo e continua ad utilizzare l'inglese, così ognuno parla la propria lingua forte. Alla nascita della primogenita Hildegard decidono di continuare ad utilizzare questo principio, il padre è l'unico a dare input in tedesco, con l'eccezione di due soggiorni di tre e sei mesi in Germania, quando la figlia ha rispettivamente ca. un anno e ca. cinque anni. I genitori hanno un comportamento linguistico relativamente elastico e oscillante, anche in base al paese di residenza, il padre tendenzialmente si aspetta dalla primogenita che le parli in tedesco, cosa che lei fa, anche se con una certa fatica. Con la sorella Karla il padre continuerà a parlare tedesco, anche se "accetterà" da lei che gli parli in inglese, la secondogenita è quindi una bilingue ricettiva (finché a 19 anni non va in Germania e si accorge che è in grado di parlare in tedesco).

Kielhöfer e Jonekeit (1983) pubblicano un libro scritto a due mani, il primo come linguista, la seconda come mamma francese che cresce due figli a Berlino, parlando con loro francese e offrendo loro rinforzi scolastici nella sua L1, l'asilo bilingue prima, e successivamente la scuola europea bilingue. Il testo è dotato di un solido apparato informativo e teorico sul bilinguismo, offre molti spunti di riflessione linguistica sui fenomeni osservati, e contemporaneamente vuole essere una guida per genitori che desiderino crescere i figli bilingui (genitori che ovviamente non si facciano "spaventare" da teorie linguistiche).

La linguista Traute Taeschner (1983), utilizzando come fonte delle proprie osservazioni registrazioni audio svolte ad intervalli regolari, descrive lo sviluppo linguistico delle proprie figlie che crescono a Roma seguendo il principio "un genitore una lingua", esse hanno in tedesco l'input tedesco della mamma, della tata tedescofona, e dell'asilo tedesco prima e della scuola tedesca poi, in italiano hanno l'input del papà e dell'ambiente circostante.

Alvino Fantini (1974) e (1985) descrive nei suoi primi due lavori lo sviluppo linguistico (dalla nascita ai cinque anni, e dai sei ai dieci anni) di suo figlio Mario, che cresce con un input familiare esclusivamente spagnolo (la lingua della mamma) negli Stati Uniti. La regola applicata dalla famiglia è quella di "un ambiente una lingua" che permette allo spagnolo di ricevere nel lungo periodo un buon sostegno all'interno di un ambiente anglofono, non da ultimo grazie alla scelte di educazione linguistica dei genitori, ambedue linguisti, basate su conoscenze e competenze specifiche. L'altro lato della medaglia è la scelta del padre di abbandonare la propria lingua nativa e di parlare lo spagnolo, così da crescere il figlio bi-, e non trilingue.

George Saunders (1988) è un linguista che vive in Australia, sia lui che la moglie sono anglofoni. La moglie comprende il tedesco e lui ne ha ottime competenze, si tratta di una lingua che ha studiato in maniera approfondita e a cui è legato anche da un legame affettivo conseguente a un soggiorno esteso in Germania. I genitori decidono di educare i figli seguendo il principio "una persona una lingua" ed è il padre che si fa carico, in modo "artificiale", di trasmettere il tedesco. Nel suo libro descrive tutti gli accorgimenti messi in atto per rafforzare la lingua debole, fra cui la ricca dotazione di materiali scritti (libri, riviste) e audio-video (audiocassette, programmi televisivi) in tedesco, giochi e situazioni "speciali" e particolarmente motivanti per i bambini, uniti a momenti mirati di incontro con tedescofo-

96 Citato in Lippert (2010: 74, 110). Siamo debitrice alla linguista di molte delle informazioni in questo paragrafo.

ni in loco e a soggiorni in paesi di lingua tedesca, per rendere l'uso della lingua contemporaneamente piacevole e necessario.

Raffaele De Rosa (2009) è un insegnante italofono che cresce i suoi figli bilingui in Svizzera. Nel suo libro insiste molto sul fatto che lingua è anche cultura, non solo strumento, e che i bimbi da soli si possono confrontare con la lettura e la scrittura nelle due lingue di famiglia in età prescolare, se si offrono loro input e fiducia. Il volume è impostato come una intervista fittizia con domande a cui l'autore risponde, l'ultimo capitolo presenta numerosi esempi su come i propri figli si sono avvicinati in modo spontaneo alla scrittura.

Susanne Lippert (2010) ha realizzato uno studio longitudinale di cinque anni su 11 famiglie miste (inclusa anche la propria) con un genitore italofono e l'altro tedescofono a Roma. Da esso emerge chiaramente la frustrazione, la fatica e l'isolamento nel sostenere una lingua di famiglia minoritaria, se il sistema scolastico pubblico non prevede sostegno linguistico per le lingue di famiglia, e se il sistema scolastico privato (nello specifico la Scuola Tedesca, pur finanziata anche con fondi pubblici dalla Germania) ha dei criteri di ammissione eminentemente legati al censo. L'esperienza speculare, di far frequentare ad un figlio per alcuni mesi una classe delle elementari in Germania la fa riflettere (*op. cit.*: 241) sull'impreparazione dei sistemi scolastici di fronte alle lingue di famiglia (in questo caso la lingua maggioritaria, in cui il figlio però non ha esperito scolarizzazione). La maestra in pagella che valuta il proprio figlio come un monolingue e non come un bilingue cresciuto fuori dal paese, e si aspetta che sappia subito e perfettamente la lingua del luogo. La sua conclusione è che in società in cui le migrazioni hanno un ruolo basilare, sarebbe importante che gli insegnanti [e le istituzioni scolastiche] avessero una consapevolezza diffusa del bilinguismo e delle modalità di insegnare ai bambini con questa caratteristica.

2.1.11 Alcuni bilingui famosi

La storia passata e recente è ricchissima di personaggi che si muovono con naturalezza fra più lingue, ci piace qui accennare a qualcuno.⁹⁷

Fra gli scrittori⁹⁸ ricordiamo Dante Alighieri (italiano e latino), Eugen Ionesco (francese e rumeno), Elias Canetti (giudeo, spagnolo, bulgaro, tedesco, inglese), Paul Celan (tedesco, francese, rumeno), Samuel Beckett (inglese, francese), Joseph Conrad (inglese, polacco, francese), Adelbert von Chamisso (francese e tedesco), Milan Kundera (ceco e francese), Vladimir Nabokov (russo e inglese), Franz Kafka (tedesco e ceco), Herta Müller (svevo del Banato, tedesco e rumeno), Jorge Semprún Maura (spagnolo e francese), Italo Svevo (italiano e tedesco), John Milton (latino, greco, italiano), Jorge Luis Borges (spagnolo e inglese), Hilde Domin (tedesco, italiano e spagnolo), Edoardo de Filippo (italiano, napoletano), Carlo Goldoni (veneziano, italiano), Carlo Emilio Gadda (milanese, italiano, romanesco), Giochino Belli (italiano, romanesco), Giovanni Verga e Andrea Camilleri (italiano, siciliano), Abbas Khider (iracheno, arabo, tedesco), Shady Hamadi (italiano, siriano, arabo).

La letteratura della migrazione⁹⁹ assume un ruolo importante in Italia a partire dagli anni '90, le sue articolazioni femminili si trovano nel Concorso letterario nazionale *Lingua Madre*¹⁰⁰ in cui, unite dall'italiano come lingua di scrittura, donne immigrate e italiane si incontrano nella carta stampata.

Vi sono anche giornalisti plurilingui, fra essi Christiane Amanpour (inglese, farsi, francese), Magdi Cristiano Allam (egiziano, italiano, arabo), Tiziano Terzani (italiano, inglese, cinese, tedesco), in Germania gli italo-tedeschi Giovanni di Lorenzo, Laura di Salvo, Ingo Zamperoni così come Pinar Atalay (tedesco e turco) e Linda Zervakis (tedesco e greco).

Fra gli scienziati troviamo Galileo Galilei (italiano, latino), Erasmus da Rotterdam (olandese, inglese, francese, latino, greco), Iohannes Amos Comenius (ceco, latino), René Descartes (francese, latino), Marie Curie (francese, russo, polacco), Albert Einstein (tedesco, inglese), Karl Marx (tedesco, inglese).

⁹⁷ Questo elenco non vuole essere completo ed è stato realizzato negli anni dalla scrivente, attingendo alle fonti più diverse.

⁹⁸ Durante l'elaborazione e la stesura di questo lavoro chi scrive ha sentito particolarmente vicini alcuni testi di autori, che vivono o hanno vissuto fra più lingue e più paesi, testimoniando con le loro opere quanto sia arricchente, non solo linguisticamente, superare i confini. Desidero qui citare la biografia linguistica di Elias Canetti (1969), le poesie migranti di Hilde Domin (1987) e quelle plurilingui e pluridialectali di Gino Chiellino (1987).

⁹⁹ Per alcune prime informazioni cfr. <http://www.romamultietnica.it/bibliografie/letteratura-della-migrazione.html>.

¹⁰⁰ Ideato nel 2005 da Daniela Finocchi, è ormai un progetto permanente della Regione Piemonte e collabora strettamente con il Salone Internazionale del Libro di Torino. E' dedicato alle donne straniere – anche di seconda o terza generazione – residenti in Italia che, utilizzando la nuova lingua d'arrivo, l'italiano, vogliono approfondire il rapporto fra identità, radici e mondo "altro". Una sezione speciale è riservata alle donne italiane che vogliono raccontare storie di donne straniere che hanno conosciuto e che hanno saputo trasmettere loro "altre" identità. Per approfondimenti cfr. <http://concorsolinguamadre.it>. e il lavoro del Gruppo di Ricerca di "Letteratura italiana della migrazione dentro e fuori dei confini nazionali" presso l'Università per Stranieri di Siena (v. p. 123).

se), Bruno Bettelheim (tedesco, inglese), Luigi Luca Cavalli Sforza (italiano, inglese), Guglielmo Marconi (italiano, inglese), Alfred Nobel (svedese, francese, russo, inglese, tedesco, italiano).

Non stupisce che fra i linguisti che si occupano o si sono occupati di bilinguismo numerosi sono quelli bilingui in prima persona: Cristina Alleman-Ghionda (italiano, tedesco), Jeanette Altarriba (spagnolo, inglese), Franco Fabbro (friulano, italiano), Joshua Fishman (jiddisch, inglese), François Grosjean (francese, inglese), Einar Haugen (norvegese, inglese), Roberto Heredia (spagnolo, inglese), Georges Claude Lüdi (francese, tedesco), Salikoko Mufwene (kiyansi, inglese), Aneta Pavlenko (russo, inglese), Itesh Sachdev (gujarati, inglese), Tove Skutnabb-Kangas (finlandese, svedese, inglese), Antonella Storace (italiano, inglese), Rosemary Tracy (inglese, tedesco).

Diversi sono i pittori plurilingui, fra essi Vincent van Gogh (olandese, francese), Pablo Picasso (spagnolo, francese), Marc Chagal (jiddisch, russo, francese, inglese), Wassily Kandinsky (russo, tedesco, francese).

Fra i politici emergono Federico II di Prussia (francese, tedesco), Mahatma Gandhi (guarathi, hindi, inglese), Walter Rathenau (tedesco, francese, inglese, italiano), Henry Kissinger (tedesco, inglese), Margaret Albright (ceco, russo, inglese, francese), Arnold Schwarzenegger (tedesco, inglese), Barak Obama (inglese, indonesiano), Tito (croato, serbo, russo, inglese, tedesco), Daniel Cohn Bendit (francese, tedesco), Jean Claud Junker (lussemburghese, francese, tedesco, inglese).

Fra le donne e gli uomini di spettacolo famosi in Italia incontriamo Michelle Hunziger (alemanno, tedesco, italiano), Alice e Ellen Kessler (tedesco, italiano), don Lurio (inglese, italiano), Natasha Stefanenko (russo, italiano), Filippa Lagerback (svedese, italiano), Belen Rodriguez (argentino, italiano), Heather Parisi (inglese, italiano), Valeria Golino (greco, italiano), Ben Afflek (spagnolo, inglese), Jennifer Aniston (greco, inglese), Diane Kruger (tedesco, inglese, francese), Mika (libanese, francese, inglese, spagnolo e italiano).

Vi sono poi alcuni "figli bene" come Emanuele Filiberto di Savoia (francese, italiano) o Lapo Elkann (inglese, italiano), cresciuti in più lingue e più paesi, diventati personaggi mediatici, fra le altre cose presi in giro per il loro italiano a volte incerto.

2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola

Si parla di bilinguismo funzionale per descrivere competenze linguistiche adeguate in un ambito specifico, come può essere ad esempio quello lavorativo; poiché il luogo di "lavoro" di uno studente è la scuola, le sue competenze bilingui andrebbero misurate all'interno di questo ambito, a maggior ragione visto che l'istruzione bilingue viene praticata da millenni. Ci occuperemo qui di ricerca su minori bilingui e scuola, e degli esiti di politiche scolastiche diverse per i figli di immigrati.¹⁰¹ Tratteremo a volte anche questioni che riguardano più in generale l'apprendimento linguistico, valide per bilingui come per monolingui.

Il linguista che osserva produzioni verbali all'interno di scuole, può assumere punti di vista diversi che lo portano a conseguenze opposte.¹⁰² Può insistere in astratto sul fatto che ogni varietà linguistica ha uguale dignità e potenzialità, e quindi dare una valutazione neutra a differenze culturali e linguistiche fra gruppi. Oppure, sottolineando la distanza di alcune varietà da quelle standard, può riflettere sulle opportunità negate che ne derivano nel campo dell'istruzione, sociale, lavorativo e economico. L'obiettivo sarà quindi di rendere i programmi scolastici più efficaci, per permettere a tutti gli studenti di raggiungere una padronanza linguistica tale da offrire loro ampie possibilità di scelta. Nel primo caso ad esempio verrà descritta *tour court* la lingua dei figli degli immigrati, nel secondo invece si partirà dalla descrizione per verificare lo stato dell'educazione linguistica nelle scuole e per proporre eventuali miglioramenti.

Oggi agli allievi alloclotti nelle classi multilingui italiane si possono spesso applicare riflessioni svolte in passato per allievi dialettofoni in Italia, come quelle di Antonio Gramsci prima e Don Milani poi, o appartenenti a classi socio-economicamente svantaggiate, come quelle di Basil Bernstein (v. qui di seguito).¹⁰³

101 V. anche 3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa e 3.4 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in Italia.

102 Per molte di queste osservazioni siamo debitrice a Tosi (1995), v. anche un accenno alle teorie di Ken Wilber (2016) a p. 282.

103 Consiglio d'Europa (2016: 148 e sgg.) scrive di "studenti che provengono da ambienti socioculturali modesti" e "bambini figli di immigrati", che pur provenendo da situazioni diverse, possono avere in comune un divario radicato nell'antropologia dei saper scolastici con significativi risvolti linguistici. Il rapporto di questi bambini con il sapere scolastico può risultare problematico quando questo viene da loro percepito come estraneo e lontano da quello acquisito nel loro ambiente familiare e sociale. Nel momento in cui la scuola ignora o stigmatizza i loro saperi "primari", dando di fatto loro l'impressione di contrapporsi alla loro famiglia, comunità, lingua e cultura, può portare ad un suo rifiuto psicologico, e di conseguenza anche a in-

Se si assume il secondo punto di vista, quello del linguistica "interventista", si assume che un fine dell'educazione linguistica è quello di metter tutti, quindi anche chi parte "linguisticamente svantaggiato", nella condizione di usare la lingua nazionale standard;¹⁰⁴ questo risulta particolarmente importante in una società eterogenea culturalmente, e in cui la possibilità di attingere a risorse culturali è legata a fattori economici. La scuola si deve attrezzare per poter offrire pari opportunità linguistiche a tutti i suoi allievi, qualunque siano i loro livelli di partenza. Da qui ne consegue che allievi non parlanti nativi della lingua maggioritaria del paese, o che hanno avuto stimoli ridotti in essa, abbisognano di una didattica diversa da allievi e coetanei che ne hanno già una buona padronanza. In una società democratica e linguisticamente differenziata offrire a tutti lo stesso trattamento non vuol dire offrire pari opportunità, perché come spiegava Don Milani:¹⁰⁵ "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali." Prima di lui Antonio Gramsci (1947) e (1948-1951) chiedeva una considerazione piena dei dialetti, le lingue delle famiglie, basilari per la forma mentis e la creatività dei bimbi, così come per la spontaneità dei rapporti coi genitori, e ad essi giustapponeva l'italiano, la lingua della scuola, che andava imparata almeno tanto bene quanto la imparavano i "figli dei padroni" (questo implicava anche un apprendimento sistematico e pieno della scrittura, della lettura e dalla grammatica), così da poter aver accesso a una vita culturale nazionale ricca e complessa, e poter conoscere ed esercitare un pensiero critico: ambedue attività imprescindibili per un'attiva partecipazione sociale. Egli riteneva che quando l'esperienza linguistica familiare viene negata ed ignorata, o addirittura denigrata, si crea svantaggio linguistico e scolastico, mentre quando questa viene riconosciuta e integrata della vita scolastica, oltre a portare negli allievi indubbi vantaggi di tipo psicologico, identitario e motivazionale, fa sì che essi abbiano di riflesso una maggiore fiducia verso gli insegnanti. Questa fiducia si ripresenta nei genitori, che vedono riconosciuta all'interno della scuola anche la loro esperienza, e può avere come conseguenza un loro maggiore coinvolgimento e un miglioramento del rapporto scuola-famiglia: quando allievi e genitori si sentono davvero parte integrante della scuola, allora ne diventano elementi attivi.

Il sociologo Basil Bernstein (1971) ha teorizzato una distinzione fra il codice elaborato della classe privilegiata, e quello ristretto delle classi subalterna, sollecitando rinnovamenti concreti nell'educazione linguistica della scuola dell'obbligo; secondo lui chi eredita dei genitori un codice ristretto è svantaggiato in una scuola che è basata invece su codice elaborato, che i compagni con genitori colti portano già da casa. La scuola non può quindi agire in modo indifferenziato di fronte a pre-conoscenze diverse.

Passando ai *programmi di istruzione bilingue* la terminologia per definirli è ricca, e viene a volte usata in maniera diversa per indicare le stesse cose o viceversa, tendenzialmente sono tre i modelli offerti: di transizione, di mantenimento e di arricchimento, e ognuno di essi può venir implementato da tipi diversi di programma.¹⁰⁶ Il tipo di programmi offerti a particolari gruppi dipende direttamente dalla relazione fra loro e i governi,¹⁰⁷ elenchiamo qui di seguito i più diffusi programmi di istruzione per bilingui.

Gli obiettivi di arricchimento linguistico vengono facilmente perseguiti per i bimbi di lingua maggioritaria, in questo caso si parla di programmi di *immersione*: determinate discipline vengono insegnate agli allievi seguendo un preciso curriculum, veicolandole per immersione in una lingua diversa dalla loro L1,¹⁰⁸ più recenti sono quelli a *doppia immersione*¹⁰⁹. Vi sono poi programmi *rifugio* per i fi-

successo scolastico.

104 Autorevoli rappresentanti di questa linea sono ad esempio Balboni e Dalosio (2016, 255 e 260), che definiscono con forza quello che è a loro parere il ruolo dell'educazione linguistica all'interno delle scuole:

Alla scuola è affidato il compito di sostenere tutti gli alunni nello sviluppo della competenza comunicativa in tutte le lingue incluse nel curriculum scolastico, pur con le dovute differenze in termini di obiettivi didattici. Questo processo, che assume il nome di «educazione linguistica» (d'ora in avanti EL), non può essere «esclusivo», cioè non può essere ridotto a un obiettivo d'élite per i pochi alunni spesso già bravi e «portati» per le lingue. L'EL deve necessariamente essere un processo inclusivo, rivolto a tutti. / [...] l'EL non è un processo «naturale», come può essere invece l'acquisizione spontanea di una lingua attraverso la semplice interazione con i parlanti nativi. L'EL ha luogo in un contesto strutturato e formale, ossia la scuola (e il doposcuola), costruito da figure professionali — il Dirigente, gli insegnanti, i tutor — che devono operare scelte precise in termini di metodologia, materiali, supporti all'apprendimento.

105 Cfr. Scuola di Barbiana (1990) e una trattazione più dettagliata a p. 124 e sgg..

106 Bisognerebbe distinguere fra modelli di istruzione e tipi di programmi: i modelli sono definiti in base agli obiettivi rispetto a lingua, cultura e società; i tipi di programmi rispetto a caratteristiche degli studenti, degli insegnanti e della struttura del programma.

107 V. ad esempio il caso italiano in cui le minoranze linguistiche storiche, a volte assai limitate numericamente, godono di diritti educativi negati invece alle recenti, e numericamente consistenti, minoranze immigrate. Per ulteriori dettagli v. 3.1.1 Forme di istruzione bilingue in Italia.

108 Oggi questi programmi si chiamano in italiano, usando il termine inglese, programmi CLIL (v. p. 135).

109 Nell'insegnamento in immersione, ideato in origine per la minoranza anglofona in Quebec, l'insegnamento e l'apprendimento avvengono in proporzioni molto elevate nella seconda lingua di scolarizzazione. Secondo Consiglio d'Europa (2016:

gli degli immigrati, che vengono scolarizzati usando anche la loro lingua di famiglia, con l'obiettivo del mantenimento di questa lingua e cultura, in interazione con quella maggioritaria:¹¹⁰ in ambedue i casi si avrà bilinguismo additivo.

Se l'obiettivo, dichiarato o meno, è l'assimilazione degli allievi immigrati, si individua un programma di *sommersione*, in cui gli allievi di minoranza linguistica vengono messi in classi con compagni di lingua di maggioranza, senza considerazione per la loro lingua e cultura di origine, e spesso con un supporto limitato ed estemporaneo nell'apprendimento nella lingua di scolarizzazione: questa è l'esperienza che fanno la maggior parte degli allievi immigrati in Italia.¹¹¹ Un ulteriore tipo di politica scolastica che ha come fine l'assimilazione è data dai programmi di *transizione*,¹¹² più indiretti e meno estremi: l'istruzione in lingua madre è solo transitoria, e di supporto per raggiungere l'obiettivo di trasferire i bimbi in classi monolingui. Questi due ultimi tipi di istruzione bilingue portano ad un bilinguismo sottrattivo.

In altri casi ancora l'insegnamento della lingua madre ha avuto intenzioni *segregazioniste*: alla fine del secolo scorso in Baviera per alcuni anni i figli degli immigrati hanno frequentato la scuola in classi separate con insegnamento nella loro lingua di origine, e con scarsi contatti coi compagni tedeschi, perché secondo i politici di allora, sarebbero stati rimpatriati in tempi brevi nei loro paesi di origine.

Partiamo dalle esperienze della Gran Bretagna, un paese di "vecchia immigrazione". Arturo Tosi (1995: 126-148) osserva come una comunità nazionale tenda a penalizzare in vario modo chi non parla la sua lingua standard, la priorità delle scuole è quella di mettere tutti nella condizione di parlare la lingua nazionale, paesi che effettuano politiche assimilazioniste non si preoccupano quindi di perpetuare le diverse tradizioni nazionali della popolazione immigrata. I bambini e ragazzi neo-arrivati verranno mescolati ai coetanei autoctoni il prima possibile per agevolare l'apprendimento della L2 in modo spontaneo, immaginando che la impareranno nell'interazione coi pari. In Inghilterra già nel 1972 un rapporto ispettivo osservava però come l'acquisizione naturale sia insufficiente per sviluppare una buona competenza linguistica, i ragazzi acquisivano tratti superficiali della competenza nativa come fluidità e pronuncia, ma avevano difficoltà a comprendere gli insegnamenti disciplinari; le conclusioni dell'indagine erano che era importante seguire con molta attenzione i progressi di ogni allievo: questo rapporto segna un confine tra una fase di improvvisazione e spontaneismo nelle politiche didattiche, e introduce una fase di riflessione su quali siano gli approcci scolastici che possano portare a risultati migliori.

Rod Ellis (1985) riflette sulle classi speciali per allievi alloglotti in Gran Bretagna, e sulla loro transizione alle classi normali, ponendo l'attenzione su cinque fattori in particolare: cosa e come insegnare nelle sezioni speciali, con quale materiale (visto che quello a disposizione era limitato agli stadi basilari della lingua), quale il tipo di collaborazione fra insegnanti di L2 e insegnanti di classe, quali, se presenti, gli strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche, e per ultimo, la rigidità dei programmi scolastici nelle varie materie, in particolare verso studenti di L1 diversa.

All'inizio degli anni '80 in Europa alcune indagini scolastiche, che partono dalla nuova filosofia educativa del multiculturalismo, riesaminano la questione dei bisogni linguistici degli allievi bilingui, riflettendo sul fatto che scuole con un'alta percentuale di allievi stranieri non possono più insegnare le stesse cose e nello stesso modo del passato. Questo ha come conseguenza un ribaltamento del punto di vista: la lingua dei figli degli stranieri non viene più vista come un handicap, ma è la scuola che deve cambiare, per poter insegnare ai suoi allievi a crescere con due lingue diverse; l'istruzione non deve essere correttiva nei confronti degli stranieri, ma deve insegnare a tutta la popolazione scolastica a vivere in una nuova società fatta di persone con lingue, culture e religioni diverse. Tutto questo porta a dover affinare il livello di analisi: la categoria dei "figli degli immigrati" non è uniforme al suo interno, e non si può sapere aprioristicamente quali sono le competenze, gli usi linguistici e quindi i bisogni dei singoli studenti.

Presentiamo qui sotto una carrellata di alcuni importanti studi che riguardano l'apprendimento linguistico, alcuni dei quali incentrati sui giovani apprendenti bilingui.

Stephen Krashen (1982) postula cinque ipotesi riguardo all'apprendimento di una seconda lingua:

181) esso comincia ad venir criticato in ambito scientifico per la concezione monolingue che costituisce la sua base teorica e metodologica (separazione delle lingue, la lingua del parlante ideale nativo come modello, il bilinguismo come somma di due lingue e doppio monolinguisimo). L'insegnamento bilingue "a doppia immersione" invece riunisce due gruppi di apprendenti, uno che parla la lingua maggioritaria, l'altro una lingua minoritaria/di migrazione (v. per esempio l'inglese e lo spagnolo negli Stati Uniti, o le diverse Scuole Europee, per un esempio a Berlino v. p. 232, a Torino v. p. 253).

110 Ad es. per gli svedesi in Finlandia.

111 V. 3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa e A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

112 Diffusa in alcuni Stati degli Stati Uniti e del Nord Europa.

1) vi è differenza fra *apprendimento* e *acquisizione*: l'acquisizione è un processo inconscio e volontario attraversato dai bambini nei loro primi anni di vita, focalizzato sull'efficacia della comunicazione immediata, mentre l'apprendimento è un processo consapevole e sistematico che si basa sulla conoscenza delle regole, e che ha come obiettivo di produrre enunciati corretti dal punto di vista della forma; quest'ultimo è rilevante per sviluppare una competenza di tipo grammaticale di tipo "consultabile", sintattico e ortografico. Il primo avviene in contesti comunicativi naturali e significativi, mentre l'acquisizione ha luogo in contesti formali e scolastici;

2) *l'ordine naturale*: l'acquisizione delle strutture della L2 avviene seguendo un ordine naturale che vale quando le regole sono acquisite, ossia imparate inconsciamente; se esse sono apprese invece, quindi applicate consapevolmente, è possibile che gli apprendenti non seguano l'ordine naturale;

3) *il monitor*: i percorsi dell'acquisizione e dell'apprendimento della L2 corrispondono a obiettivi differenti e variano a seconda di età, stile cognitivo e modalità di apprendimento della L2. L'apprendimento consapevole è reso possibile da un monitor la cui funzione è quella di controllare l'accuratezza della forma, per poter attivare il monitor l'apprendente deve quindi conoscere la regola, essere attento alla forma e avere il tempo di elaborare i dati e le conoscenze possedute;

4) l'acquisizione di una L2 passa attraverso l'interiorizzazione di *input comprensibili*. Visto che una lingua che non viene capita per nulla non può essere appresa, l'input è comprensibile quando si colloca a uno stadio immediatamente successivo rispetto al livello di sviluppo dell'apprendente $i + 1$. L'input per essere automaticamente fruibile per l'apprendente deve essere inoltre disponibile, in quantità sufficiente e ripetuto, così come di argomento rilevante, interessante, coinvolgente e significativo;

5) *il filtro affettivo*: affinché ci possa essere un'apertura verso una L2 l'apprendente deve avere un basso livello di ansia, unito a un alto livello di motivazione e di fiducia in se stesso, se questo non avviene si giunge a un blocco dell'acquisizione, che porta alla fossilizzazione linguistica.

Il concetto di "input comprensibile" è in realtà quello che da millenni le madri e i padri mettono istintivamente in atto nei confronti dei propri figli piccoli, quello che viene chiamato "maternese"¹¹³: se si osserva il tipo di comunicazione verbale che si ha nei confronti dei cuccioli della specie, si nota come i genitori adattino istintivamente il proprio eloquio ai propri figli seguendo i criteri di salienza e frequenza, di modo che esso risulti percepibile, ridondante e ricco di ripetizioni, la sintassi è semplificata, gli argomenti sono contestualizzati, il ritmo è più lento, tutto questo avviene istintivamente affinché l'infante possa effettivamente cogliere e apprendere. Un processo simile avviene con lo "straniere-se": i parlanti autoctoni adattano, in maniera più o meno efficace, la loro parlata in modo che risulti più facilmente comprensibile per i foresti.¹¹⁴

Wolfgang Klein (1984: 16-20) a proposito dell'input comprensibile osserva i diversi problemi che si trova ad affrontare un apprendente spontaneo. Egli è confrontato con grandi quantità di materiale linguistico non selezionato, da cui deve estrarre informazioni sulla nuova lingua, porta quindi maggior attenzione al contenuto che alla forma, si interessa alla comunicazione effettiva e non alla correttezza linguistica, e ha uno spazio limitato per una riflessione metalinguistica: il suo atteggiamento quindi è diverso rispetto a quello che avrebbe in un ambiente di apprendimento guidato. Si presenta inoltre la questione della *discrepanza*:¹¹⁵ per migliorare la sua competenza in L2 l'apprendente deve continuamente paragonare la sua attuale interlingua con la L obiettivo. Ciò diventa sempre più difficile, mano a mano le discrepanze fra le due varietà diminuiscono, a un certo punto l'apprendente, anche se in qualche modo consapevole di qualche differenza, non sa più riconoscerle, o magari le riconosce a volte, ma non sa come superarle: si arriva quindi a una interruzione nell'apprendimento definito fossilizzazione,¹¹⁶ a un livello in cui esiste ancora distanza fra le due varietà, nonostante la disponibilità dell'apprendente di continuare ad apprendere. Sono essenzialmente tre i tipi di verifica a cui un apprendente può (far) sottoporre le proprie produzioni linguistiche: il *monitoraggio* (simultaneo alla produzione), la *retroazione* (lievemente spostata nel tempo) e la *riflessione* (ex post). Per questo motivo a parere di Klein e Dimroth (2003: 12) nell'ambito dell'apprendimento guidato¹¹⁷ la prospettiva coinvolge punti di vista differenti, quello "naturale" dell'apprendente, che vorrebbe raggiungere competenze native o semi-native; quello dell'insegnante, che ha come compito che i suoi allievi arrivino ad una competenza più accurata possibile e aderente alla norma, e che quindi deve indicare all'apprendente

113 Cfr. Graziella Favaro (2002: 73).

114 Quindi il contrario di quello che succede in scuole in cui allievi con competenze linguistiche anche molto diverse nella lingua di scolarizzazione utilizzano tutti lo stesso materiale e devono formalmente raggiungere gli stessi obiettivi.

115 Nell'originale tedesco *Ziel-Abweichung-Perspektive*, nella traduzione inglese *the matching problem*, v. Wolfgang Klein (1984: 62, 142).

116 Questo avviene in misura minore in fasi iniziali, e se le due L sono molto distanti fra loro.

117 L'apprendimento guidato nell'attuale pratica scolastica italiana per gli studenti neo-arrivati o poco competenti in italiano è l'eccezione e non la prassi, vista l'estemporaneità e la limitatezza dei percorsi di insegnamento di italiano L2.

dove e perché mostra devianze da essa; vi è poi infine anche il punto di vista del linguista. Negli ultimi due casi si tratta sicuramente di una "prospettiva della matita rossa", conseguente alla presenza di una lingua obiettivo ben delineata, e che ha una sua legittimazione nel sostenere l'apprendente nel suo percorso di miglioramento.

I concetti di "input comprensibile" o di "discrepanza" derivano da una pedagogia più lontana, quella di Lev Vygotskij (1976) che a partire dal 1920 teorizza nei bambini quella che chiama la *zona di sviluppo prossimale*, ossia la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, quest'ultimo può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, mentre i progressi che il bambino riesce ad affrontare da solo rientrano nella sua zona di sviluppo attuale. L'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello leggermente superiore alle sue attuali competenze, e contemporaneamente abbastanza semplici da risultargli comprensibili: grazie a questi interventi il bambino può ampliare le sue competenze risolvendo problemi all'interno di un'area specifica e contemporaneamente limitando i suoi momenti di frustrazione. Questo approccio viene ulteriormente sviluppato da Jerome Bruner negli anni anni '70 con la teoria dello *scaffolding*.¹¹⁸

Il concetto di *interlingua* si trova per la prima volta in Larry Selinker (1972), ed è volto a superare una visione tradizionale degli errori come strumento per individuare che cosa l'apprendente non sa fare nella seconda lingua, e per rilevare il suo grado di aderenza alla norma, le sue incertezze e le sue carenze. Essa rappresenta un ribaltamento prospettico: l'apprendente diventa un soggetto attivo che formula ipotesi sulla lingua di arrivo, e costruisce un sistema provvisorio con i mezzi in quel momento a sua disposizione. Gli errori sono quindi segnalatori di regolarità e indici di sviluppo del linguaggio, dietro agli errori ci possono essere interferenze legate alla propria prima lingua, ma anche strategie diffuse di apprendimento come la semplificazione, la sovra-generalizzazione e la riduzione della complessità. La lingua dell'apprendente è un sistema instabile e in continuo mutamento, e l'*interlingua* si colloca quindi all'interno di un continuum, è permeabile e dinamica, e ha caratteristiche proprie.

Massimo Vedovelli (2000) individua *tre fasi* principali di *interlingua*: quella *pre-basica*, quella *basica* e quella *post-basica*: nella prima l'apprendente usa soprattutto parole chiave, la modalità di comunicazione è essenzialmente pragmatica, la morfologia è ridotta e la sintassi rudimentale; nella seconda si inizia a sviluppare la morfologia, e vi sono sovra-estensioni di regole, alla coordinazione si accompagnano anche le prime forme di subordinazione; l'ultima fase di *interlingua* si avvicina sempre più alle varietà native colloquiali, con significative conquiste a livello morfologico e lessicale.

John Schumann (1978) allarga ai rapporti fra i diversi gruppi le modalità di apprendimento linguistico, ponendo al centro dei suoi studi il *modello di acculturazione*. Egli analizza le condizioni sociali e affettive entro le quali avviene l'apprendimento linguistico di una L2 da parte di una minoranza etnica all'interno di una comunità a lingua maggioritaria valutando le variabili che definiscono la relazione fra i due gruppi in contatto che parlano lingue differenti e che promuovono, o inibiscono, il loro grado di condivisione o di chiusura. L'acquisizione della L2 è direttamente collegata al processo di acculturazione e il successo nell'apprendere è conseguente al riuscire o meno ad orientarsi nel nuovo mondo culturale. Le strategie di integrazione possono tendere verso l'assimilazione (perdita di L1 e valorizzazione dell'L2), la preservazione (difesa della L1 e rappresentazione della L2 come minacciante l'identità) o l'adattamento (tentativo di apprendere la L2 mantenendo il proprio codice di origine). Le variabili individuali affettive che Schumann individua come capaci di favorire la vicinanza psicologica e quindi l'apprendimento della L2, o come viceversa causa di distanze e blocchi comunicativi-relazionali, sono quattro: 1) lo shock linguistico, 2) lo shock culturale, 3) la motivazione, strumentale o integrativa e 4) la permeabilità dell'io.

Tove Skutnabb-Kangas e Pertti Toukomaa (1976) svolgono per conto dell'Unesco degli studi sulla minoranza finlandese in territorio svedese, scolarizzata di regola esclusivamente in svedese, paragonandola con un gruppo di controllo che gode invece di un'istruzione bilingue. Da essi emerge che, utilizzando test standard concepiti per monolingui, i bilingui hanno risultati peggiori in ambedue le lingue; inoltre vi è una correlazione diretta fra la competenza degli allievi nella L1 e nella L2, si tratta quindi di uno "sviluppo interdipendente" fra le due lingue: se la L1 è sviluppata in modo povero, l'esposizione a una L2 può essere di impedimento per un ulteriore sviluppo della L1, e le basi incerte nella L1 renderanno difficile l'apprendimento della L2; viceversa chi possiede buone competenze nella sua L1 le potrà trasferire nella L2. Le raccomandazioni fatte ai responsabili della politica scolastica sono di scolarizzare in modo intensivo gli studenti bilingui anche nella loro L1, perché altrimenti essi rischiano di avere difficoltà in ambedue le lingue, rimanendo in uno stato di "semilinguismo" (v. p. 59). Questa definizione, che la si accetti o meno, ha il merito di aver posto l'attenzione su una padronanza linguistica non adeguata ad un ambito scolastico e scritto e sulle difficoltà di utilizzo di essa

118 V. Wood et al. (1976).

come strumento di argomentazione e ragionamento astratto. Tove Skutnabb-Kangas (1984: 312) osserva poi come sistemi scolastici che escludono dalle aule le lingue di origine delle famiglie immigrate, istituzionalizzano la separazione dei bimbi di minoranza dal proprio gruppo etnico: non si insegna loro la lingua e cultura dei genitori, o lo si fa in maniera marginale, così che i figli non sono in grado di apprezzarla, essi percepiscono così di "doversi" vergognare dei loro genitori e delle loro origini. Anche se questo messaggio non viene trasmesso in modo esplicito, è l'organizzazione della scuola a far capire loro che i genitori non offrono modelli adeguati.

Per comprendere quali sono i tipi di richieste linguistiche e cognitive che la scuola pone agli allievi bilingui, sono basilari le ricerche iniziate al termine del Novecento in Canada, paese ufficialmente multilingue inglese/francese, e contemporaneamente con una ricca presenza nelle sue scuole di bambini figli di immigrati. Queste ricerche illustrano come la competenza bilingue sia in realtà legata al retroterra socioculturale dei parlanti, e distinguono la dimensione della competenza più visibile, utilizzata nella comunicazione spicciola, a una legata maggiormente alle operazioni cognitive e di pensiero, invitando gli insegnanti a trovare i modi per capire, dietro alla "facciata linguistica" apparente dei propri allievi, quali sono invece le loro competenze linguistiche più profonde.

Merril Swain e Jim Cummins (1979) osservano che le ricerche che si concludono con valutazioni positive del bilinguismo e degli esiti scolastici dei bilingui riguardano i programmi scolastici di immersione in francese per allievi con inglese come lingua di famiglia, coinvolgono quindi campioni di scolari diventati bilingui nell'ambito di progetti di scolarizzazione per la comunità autoctona di classe media monolingue di lingua maggioritaria. Gli effetti negativi del bilinguismo invece, ossia una padronanza inadeguata di prima e seconda lingua, unita a scarsi risultati scolastici, emergono invece soprattutto fra gli alunni scolarizzati in una lingua diversa dalla madrelingua, o perché figli di emigrati, o perché appartenenti a una comunità di minoranza; psicologi e insegnanti notano che i bimbi delle minoranze vanno meno bene,¹¹⁹ e vengono bollati come bimbi con limitate abilità, competenze e potenziale scolastico, se frequentano scuole con curricula tarati su bimbi di lingua di maggioranza di classe media. Gli esiti, positivi o negativi, degli allievi bilingui a parere dei linguisti sono principalmente conseguenti al tipo di programmazione scolastica e agli obiettivi linguistici presenti nei due tipi di scuole. Alle scuole infatti viene richiesto un impegno diverso nell'elaborare progetti di istruzione bilingue, in base al gruppo di apprendenti e al prestigio della loro L1 e L2, e questo incide sulla motivazione degli alunni e sulle aspettative dei loro genitori.

In caso di allievi autoctoni l'insegnamento bilingue prevede programmi di *immersione* con gruppi omogenei dal punto di vista linguistico e culturale, introdotti tutti insieme all'uso di una L2: si tratta di fatto di programmi dedicati a gruppi socio-economicamente privilegiati, in cui gli allievi ricevono dai genitori sostegno alle attività tipo scolastico, cognitivamente più astratte, e alla lettura. I figli degli immigrati invece sono sottoposti a una *sommersione*, perché costretti a "funzionare" linguisticamente in concorrenza con gli altri compagni di classe, parlanti nativi o simil-nativi, in quella che per loro è invece una L2. Nel primo caso si tratta di programmi *additivi*, visto che la L1 viene curata e sostenuta dalla scuola e dai genitori, mentre nel secondo caso si tratta di programmi *sottrattivi*, visto che la lingua di scolarizzazione occupa in maniera esclusiva l'ambito delle operazioni linguistiche intellettualmente impegnative, quasi mai concettualizzate nella L1. Sulla base di queste distinzioni gli studiosi avanzano un'ipotesi coerente con le ricerche scandinave (v. p. 89), ovvero che ci debba essere un *livello soglia* nello sviluppo della madrelingua, per far sì che l'apprendimento della L2 ne possa beneficiare, senza che vi siano conseguenze che compromettano lo sviluppo cognitivo. Il bilinguismo in sé quindi non è né un fattore negativo né positivo per lo sviluppo cognitivo ed il rendimento scolastico, perché è l'interazione fra le L1 e L2 e il *rapporto di interdipendenza* fra di esse a determinare in che misura il parlante ne possa beneficiare.

Elke Montanari (2008: 114-116) fa uso di un'immagine molto chiara per illustrare la teoria dell'interdipendenza delle lingue, partendo dall'immagine di una bicicletta: una volta che si è imparato a pedalare "in una lingua", si è imparato a pedalare, pedalando in un'altra lingua ci si rifà alle esperienze già fatte nell'altra, quindi se ambedue le ruote (= le lingue) girano, i bambini bilingui fanno progressi. La cosa importante è pedalare molto, utilizzando ambedue le lingue e facendo della manutenzione.

119 A maggior ragione se vengono testati con strumenti che non riflettono le loro esperienze linguistiche e culturali. E' impossibile costruire test completamente a-contestuali e slegati da una cultura, i test quindi andrebbero interpretati in base al retroterra culturale e linguistico dei bimbi: essi per essere validi si devono adattare ai bimbi, e non viceversa. In questo senso è eclatante l'esempio di una sentenza californiana del 1970, "Diana vs. State Board of Education" riguardante i criteri per decidere quali bambini dovevano frequentare le scuole differenziali: essa obbligava a testare i bambini, oltre che in inglese, anche in una eventuale loro lingua di origine. Di conseguenza tutti i bimbi stranieri in scuole differenziali furono ri-testati, e moltissimi di essi tornarono in scuole normali.

Tabella 17: usare le lingue è come andare in bicicletta (Montanari)

le ruote sono a posto	ambedue le lingue vengono apprese bene
le ruote vengono gonfiate	dialoghi e comunicazione sono come l'aria per i pneumatici, ci sono sempre nuovi stimoli nelle due lingue
i buchi vengono riparati	vengono riempite lacune, ci sono sempre nuove informazioni tramite libri, dialoghi, riviste, [spettacoli], TV, audiodischi
la bici non viene rallentata o bloccata	ogni lingua ha il suo valore e viene utilizzata

Jim Cummins (1981) propone l'immagine di un iceberg a due punte per rappresentare l'interazione fra le lingue di un bilingue: sopra il livello del mare emergono le due punte, che rappresentano gli elementi superficiali delle due lingue; al di sotto della superficie il ghiaccio si fonde in un unico blocco, il sistema centrale, definito CUP (*common underlying proficiency*, "competenze sottostanti comuni"), tramite il quale ambedue le lingue operano. Il pensiero, qualunque sia la lingua usata, proviene dallo stesso motore centrale, in cui vengono elaborati più codici linguistici; le funzioni cognitive e l'apprendimento si possono sviluppare in maniera ugualmente efficace sia tramite una che più lingue, poiché questo avvenga la madrelingua però deve essere adeguatamente sviluppata. Essere competenti in due lingue quindi aiuta a sviluppare il sistema cognitivo, ma se si chiede all'apprendente di imparare una nuova lingua, e la sua prima non è ancora sufficientemente evoluta, il sistema sottostante non funzionerà al meglio. Di conseguenza affinché il bilinguismo possa risultare un'opportunità per l'apprendimento, il parlante deve avere una competenza da parlante nativo, correlata alla sua età, almeno in una delle sue lingue, altrimenti nessuna lingua gli sarà utile per la sua crescita cognitiva. Viene quindi individuata una relazione diretta fra risultati cognitivi e qualità delle competenze bilingui.

Tabella 18: tipologie di bilinguismo secondo Cummins (1981)

bilinguismo competente	buon livello conseguito sia nella L1 che nella L2	risultati cognitivi positivi
bilinguismo parziale	competenza pari a quella dei nativi in una delle due lingue	risultati cognitivi neutri
semilinguismo	scarso livello di competenza in ambedue le lingue	risultati cognitivi negativi

Per descrivere i diversi livelli di competenza Cummins (1984) utilizza i termini BICS e CALP,¹²⁰ il primo descrive una competenza superficiale conversazionale e contestualizzata, non impegnativa da un punto di vista cognitivo, mentre il secondo si riferisce a una competenza linguistica cognitiva correlata strettamente allo sviluppo di abilità nella letto-scrittura, e quindi astratta e con contestualizzazione ridotta, indispensabile in ambito scolastico. Se mancano le competenze CALP, allievi che all'apparenza hanno raggiunto livelli accettabili di padronanza di L2, possono presentare problemi di apprendimento poco visibili, che hanno però come conseguenza uno scarso rendimento scolastico. Queste due distinzioni sono particolarmente significative se si analizzano i vari tipi di interazione che hanno luogo a scuola, e quanto un apprendente bilingue si debba soffermare sulla forma di un enunciato, per arrivare a comprenderne il contenuto. Mettere ragazzi non abbastanza competenti nella lingua di scolarizzazione, senza occuparsi dello sviluppo delle loro competenze linguistiche, in classi in cui i compagni invece sono competenti, vuol dire ostacolare i primi a sviluppare un normale processo di apprendimento, che può aver luogo solo quando è stato raggiunto il pieno sviluppo cognitivo che collega le due lingue fra loro. Per fare un esempio concreto nell'ambito della lettura, ragazzi che hanno già acquisito questa competenza della loro L1 riusciranno a trasferire senza problemi parte delle loro competenze nella L2, viceversa bimbi con insicurezze nella L1, acquisiranno con difficoltà competenze verosimilmente parziali in lettura, correndo il rischio di diventare semi-alfabetizzati. Per evitare questi problemi sono stati proposti programmi "rifugio", in cui l'apprendimento della L1 viene offerta in età prescolare e poi almeno per i primi tre anni delle elementari.

Tabella 19: tipologie di comunicazione secondo Cummins (1984)

comunicazione ampia-	comunicazione non impegnativa intellettualmente		comunicazione poco con-
	1° quadrante	2° quadrante	
	3° quadrante	4° quadrante	

120 BICS è l'acronimo di *Basic Interpersonal Communication Skills* (abilità di comunicazione interpersonale di base) e CALP di *Cognitive Academic Language Proficiency* (competenza linguistica ad alto livello contenutistico-cognitivo).

mente contestualizzata	comunicazione impegnativa intellettualmente	testualizzata
------------------------	---	---------------

Le competenze BISCS (v. p. 91) nelle due lingue si sviluppano indipendentemente l'una dall'altra, mentre quelle più impegnative concettualmente sono interdipendenti, la scolarizzazione dei figli degli immigrati può aver successo solo quando i ragazzi hanno raggiunto un livello di padronanza delle due lingue che permetta loro di operare del quarto quadrante, quindi svolgendo attività di sintesi, di analisi del discorso, operazioni critiche, confronti logici, interpretazioni soggettive e relazioni obiettive. Gli interventi scolastici devono tener conto di ciò, adottando azioni non compensative, bensì integrative in ambedue le lingue. Alla luce dei suoi studi Cummins valuta che mentre le competenze BICS sono raggiungibili in circa due anni, per raggiungere quelle CALP (v. p. 91), e seguendo programmi mirati, se ne impiegano dai 5 a 7; il percorso per arrivare alle competenze CALP è inoltre più facile per i bambini arrivati grandicelli con un certo grado di scolarizzazione e astrazione in L1. L'appello è quindi di non trattare il bilinguismo "naturale" come un handicap ma come una risorsa, perché il multilinguismo arricchisce culturalmente ed economicamente l'intera comunità nazionale.¹²¹

Queste risultanze vengono confermate dagli studi di Virginia Collier (1987), da cui emerge che all'interno di gruppi di allievi neo-arrivati nelle fasce di età 5-7, 8-11 e 12-15 anni, è il gruppo centrale degli 8-11enni che incontra difficoltà minori nell'inserirsi nel nuovo sistema scolastico, mentre i più piccoli e i più grandi impiegano in media due anni in più per raggiungere gli stessi risultati dei compagni. Collier conferma quindi che la questione chiave è riuscire a trasferire nella L2 concetti, operazioni cognitive e compiti mentali già acquisiti nella L1, e concorda sull'importanza che i genitori non sostituiscono nella comunicazione coi figli la lingua di famiglia con quella del nuovo paese, ma che invece la usino il più possibile dentro e fuori casa, anche per operazioni comunicative e cognitive complesse e per la lettura e la scrittura.

UNESCO (2003) ha presentato una posizione ufficiale a favore dell'istruzione in più lingue in un mondo multilingue, il vicedirettore generale per l'istruzione John (Daniel 2003) ha illustrato due ricerche:¹²² una neozelandese in base alla quale bimbi che ricevevano un'istruzione anche in maori, avevano risultati scolastici migliori di chi la riceveva esclusivamente in inglese. L'altra, della George Mason University in Virginia, è uno studio longitudinale che ha accompagnato per undici anni bambini della scuola elementare in 15 stati americani diversi, mostrando che vi è una correlazione diretta fra risultati scolastici e tempo passato a imparare nella lingua madre: i ragazzi che hanno risultati migliori nelle scuole superiori sono quelli che hanno goduto di un'istruzione bilingue, e non monolingue in inglese.

Romaine (1995: 241-242) osserva come il bilinguismo tradizionalmente venga visto male a scuola se riguarda i figli di immigrati, e diventi spesso il capro espiatorio per un eventuale insuccesso scolastico, o per una scarsa competenza nella lingua della scuola. Questi problemi però sono legati a molti fattori diversi: relazioni di status fra maggioranza/minoranze, che portano a una carenza quantitativa e qualitativa di esposizione alla lingua di scolarizzazione; una limitata qualità dell'istruzione, in particolare quella per gli studenti immigrati;¹²³ una limitata, o assente, coerenza di condotta linguistica, culturale ed educativa fra scuola e casa; deprivazione derivante dallo status socio-economico-culturale di molte famiglie immigrate, e schemi di trasmissione culturale intergenerazionale interrotti. La politica scolastica e linguistica tradizionalmente perseguita, in maniera implicita o esplicita, dalla maggior parte delle nazioni verso i diversi gruppi minoritari, è di eradicazione della lingua/cultura nativa verso l'assimilazione in quella di maggioranza. Anche se la ricerca ci dice (*op. cit.*: 117-118) che non ci sono problemi per lo sviluppo di un bilinguismo bilanciato, a causa delle politiche scolastiche effettuate gli allievi appartenenti a minoranze etniche spesso non riescono a svilupparlo, mentre i figli delle classi dominanti riescono a coltivarlo a livello scolastico, nonostante nel loro caso una delle lingue di scolarizzazione venga appresa *ex novo*, non facendo parte del repertorio di famiglia degli alunni. L'autrice nota (*op. cit.*: 8, 10) inoltre come il sotto-istruire bimbi di minoranze linguistiche abbia importanti costi economici e sociali sia sul breve, che sul lungo termine, e quindi il lavoro di chi si occupa di politiche di istruzione debba necessariamente comprendere le questioni legate al bilinguismo e alla comunicazione interculturale. Romaine (2007: 108, 397) si stupisce poi del fatto che gli Stati che non forni-

121 Questa intuizione viene confermata ad es. con lo studio ad ampio raggio nelle scuole londinesi di Philip Baker e John Eversley (2000), da cui emerge come il multilinguismo presente "naturalmente" nelle classi ha una forte potenziale rilevanza economica, ed è irragionevole trascurarlo.

122 Per dettagli l'autore rimanda al sito www.unesco.org/most/discuss.htm.

123 A parere dell'autrice la scuola è uno potente strumento di socializzazione e di controllo sociale, se essa avvalga il pensiero dominante e valori che appartengono principalmente alla classe media, i bimbi che non hanno il retroterra familiare "giusto", ovvero supportato dalla scuola, tendono ad esperire conflitti. Questo è vero sia per figli degli operai [nota della scrivente: oggi diremmo dei disoccupati, dei cassaintegrati, dei precari], ma vale ancor di più per figli di minoranze. In molti paesi europei si osserva un'evidente gerarchia di successo scolastico conseguente alla provenienza degli allievi, perché la scuola non è più ascensore sociale, bensì perpetratrice di differenze.

scono supporto allo studio della lingua di origine dei figli degli immigrati, sono gli stessi che si preoccupano e si lamentano delle carenze linguistiche nelle lingue straniere dei loro studenti. Mentre una scolarizzazione in alcune lingue straniere pre-stabilite viene vista come desiderabile, sia culturalmente che economicamente, un'educazione bilingue per studenti minoritari¹²⁴ viene associata a povertà e assenza lealtà verso una cultura dominante, e percepita quasi come una minaccia per la coesione dello stato. Il bilinguismo degli immigrati viene spesso visto come stigma di un'immigrazione recente, o ancora come segno di scarsa volontà di integrazione o forse di assimilazione.

Gert Henrici (1986: 89-90) scriveva, riferendosi alla scuola tedesca,¹²⁵ che la sua impostazione didattica prevede che, quando si iniziano le elementari, gli allievi siano già competenti a livello orale nella lingua che imparano a leggere e a scrivere. Ci sono però allievi che non hanno competenze, o non ne hanno di limitate, nella lingua di scolarizzazione, per loro quindi da un punto di vista psicolinguistico non ha senso sovrapporre l'apprendimento di una nuova lingua, con un processo di alfabetizzazione di base. Per questo motivo è basilare che vi sia prima un buon sviluppo della lingua parlata in L2 e in L1, per poter poi imparare a leggere e a scrivere, e per riuscire ad approcciarsi ad altre competenze scolastiche. Veicolare il processo di apprendimento scolastico in una lingua sola, significa ignorare il fatto che molti bambini crescono in un ambiente bilingue, e quindi negare una parte delle loro competenze e necessità di apprendimento. Anche se ad un osservatore esterno le lingue di un bimbo bilingue non sembrano collegate, per lui sono invece indivisibili, per questo motivo l'istruzione scolastica dei bambini bilingui non può essere che bilingue. Uno dei corollari è che la decisione sul mandare o meno bimbi stranieri alle scuole differenziali¹²⁶ non può basarsi sulle sole competenze nella lingua di scolarizzazione, e ci deve essere una legge che obblighi a attivare insegnanti plurilingui nei processi decisionali riguardanti le scuole differenziali.

Ingrid Gogolin (1994: 117-120) si occupa della cornice di apprendimento per studenti bilingui, e ipotizza che possa esistere un *atteggiamento monolingue all'interno delle scuole multilingui*, se così fosse, gli insegnanti e, prima di loro, i decisori scolastici, causerebbero questi fenomeni:

1. conferma della forma organizzativa e contenutistica del sistema scolastico, e difesa dello status quo, contro innovazioni che emergono come reazioni necessarie di fronte alla pluralità linguistica e culturale degli studenti,
2. credenza che la misura di un comportamento linguistico "normale" sia il monolinguisimo, e che un comportamento linguistico deviante da ciò vada visto come "deficitario",
3. uso delle lingue di minoranza nel contesto scolastico da parte dei bimbi immigrati visto come destabilizzante, o addirittura minaccioso,
4. attribuzione dell'insuccesso scolastico dei figli di immigrati a situazioni esterne all'ambito di azione della scuola e dell'insegnamento,
5. vissuto linguistico negativo, che porta a poca apertura verso il manifestarsi a scuola del plurilinguismo dei bambini, tendenza a rifiutare che lo sviluppo del bilinguismo diventi un obiettivo formativo della scuola.

Romaine (1995: 283-287) riflette su scuola e istruzione bilingue, e come spesso i bimbi con retroterra migratorio vengono catturati in un circolo vizioso. Poiché la scuola non riesce a supportare la loro lingua di casa, le abilità in essa sono spesso ridotte, contemporaneamente spesso non fanno progressi adeguati nella nuova lingua a scuola. Pochi sistemi di istruzione accettano il bilinguismo dei bimbi come un punto di partenza e una risorsa da curare attraverso il curriculum scolastico, esso viene più facilmente accettato se legato a programmi segregazionisti, a scuole e a classi di soli stranieri. A suo parere visto che il bilinguismo "fa bene" a tutti, dovrebbe diventare la regola dei programmi di istruzione, sia per i bimbi di lingue minoritarie, che per quelli di lingua maggioritaria. E' un mito che il bilinguismo in sé e per sé sia causa di cattivi risultati a scuola, o che sia il fattore responsabile dei fallimenti scolastici dei bimbi di minoranza. Nel momento in cui viene dato supporto istituzionale alla lingua di minor prestigio (come ad es. per il gallese in Galles o il francese in Canada), allora iniziano a venir espresse in modo aperto attitudini positive verso essa, e si innescano virtuosi riconoscimenti reciproci: anche la lingua di minoranza inizia a godere di "prestigio nascosto" da parte del gruppo di maggioranza.

124 A Torino si trova una controprova di ciò nei progetti "elitari" per l'insegnamento del cinese ad allievi italofofoni, di fronte ai numerosi allievi sinofoni, che a causa dell'assenza di progetti per studenti "bilingui di famiglia", vengono mandati dai genitori per alcuni anni in Cina dai parenti, per poter frequentare le scuole del luogo e imparare a leggere e a scrivere in cinese.

4.2.2.13 Le difficoltà per i corsi di lingua di famiglia.

125 A parere della scrivente le sue parole si potrebbero sottoscrivere in toto per la scuola italiana oggi.

126 Le scuole differenziali, ancora esistenti in Germania, hanno un'alta percentuale di frequenza da parte di bambini e ragazze straniere, fra cui molti italiani. Cfr. COMITES (2009) e Edith Pichler (2010: 36).

Nei suoi studi più recenti Jim (Cummins (2010) si occupa di *multiletteralismo*,¹²⁷ ovvero della sua implementazione nelle scuole e negli insegnamenti, e quali siano le opzioni pedagogiche che derivano dall'utilizzare un punto di vista multiletterale. Verificando la situazione nelle scuole in Canada emerge come le lingue di famiglia diverse dall'inglese o dal francese, vengano valutate in larga misura come irrilevanti. Nel migliore dei casi vengono trascurate e ignorate, nel peggiore gli insegnanti le vedono come un ostacolo per l'acquisizione della lingua del paese, scoraggiandone l'uso a scuola e a casa. La conclusione è che in contesti di istruzione caratterizzati da multilinguismo, non è sufficiente essere un ottimo insegnante di alcune discipline, l'eccellenza va definita dalla capacità di insegnare la propria disciplina ad allievi apprendenti la lingua del paese. Egli sottolinea come da numerosi studi emerga inoltre che gli insegnanti hanno aspettative ridotte nei confronti degli scolari migranti, spesso etichettati come "apprendenti a capacità ridotta, o con difficoltà", si creano quindi circoli viziosi con un effetto pigmalione al contrario¹²⁸ e stimoli ridotti verso i discenti. In ambito linguistico i compiti affidati a bimbi con retroterra migratorio sono meno impegnativi rispetto a quelli dei compagni, e la scarsa stima riposta dagli insegnanti negli allievi con retroterra migratorio, si trasforma in questi ultimi in scarsa autostima scolastica, che si riproduce anche in altri ambiti.

La ricerca "Multilingual Cities Project", realizzata con il patronato della European Cultural Foundation, ha registrato il tasso di multilinguismo urbano in sei città europee: Göteborg, Amburgo, l'Aia, Brussel, Lione e Madrid. Extra e Yağmur (2011b) descrivono come l'indagine, che ha coinvolto complessivamente 160mila giovani parlanti fra i 4 e i 12 anni, offre informazioni interessanti sulla distribuzione e vitalità delle "nuove" lingue immigrate utilizzate a scuola e a casa, e apre prospettive transnazionali e translinguistiche. La ratio della raccolta e dell'analisi dei dati in popolazioni scolastiche multiculturali presenta quattro punti di vista:

- quello demografico, poiché dati sulla lingua di famiglia¹²⁹ giocano un ruolo cruciale nella definizione e identificazione di popolazioni scolastiche multiculturali;
- quello sciolinguistico, poiché dati sulle lingue di famiglia offrono informazioni preziose sia sulla distribuzione delle lingue, sia sulla loro vitalità nei diversi gruppi di popolazione, accrescendo quindi la consapevolezza pubblica sul multilinguismo;
- quello dell'istruzione, poiché questi dati sono strumenti indispensabili per la pianificazione di politiche in campo educativo;
- infine quello economico, perché questi dati presentano risorse silenti da cui si può partire per sviluppare chance economiche.

Il questionario, identico nei contenuti nei sei paesi, mirava a far emergere le competenze in lingua di famiglia nelle quattro abilità, l'utilizzo o meno di essa nelle interazioni all'interno della famiglia e con i migliori amici, la dominanza ovvero la preferenza per la lingua di famiglia e/o quella di maggioranza. I risultati, oltre a una precisa mappatura linguistica "dal punto di vista dei bambini" delle singole città, hanno mostrato che la percentuale di bambini che a casa usavano anche, o solo la lingua di famiglia, varia nelle diverse città, da un terzo a più della metà. Crescere usando più di una lingua rappresenta quindi la quotidianità per un numero crescente di bambini in Europa. Il numero complessivo di lingue "altre" registrate variava fra le 50 e le 90, di regola molti scolari erano parlanti di un numero ristretto di lingue, mentre numerose lingue venivano citate solo poche volte. Fra le prime 20 lingue non nazionali emerse, metà sono di origine europea e metà no, questi esiti mostrano chiaramente che il concetto tradizionale di diversità linguistica in Europa andrebbe ripensato e ampliato. Lingue maggioritarie e minoritarie non andrebbero viste in competizione, perché i dati mostrano che vengono usate invece in alternativa, in base a fattori come contesto e interlocutore, le lingue di famiglia inoltre non limitano le competenze in quella maggioritaria. In tutte le città partecipanti i bambini hanno espresso il desiderio di imparare a scuola lingue non ancora offerte, questo mostra come in Europa all'interno delle scuole elementari con un "atteggiamento monolingue", cresca la mancata corrispondenza fra le pratiche linguistiche di scuola, e di casa. Secondo gli autori gli esiti di questa indagine sul multilinguismo domestico, sui bisogni linguistici e sull'insegnamento delle lingue ai bambini dovrebbero venire considerati dalle autorità locali e nazionali che si occupano di istruzione e di politiche linguistiche, per adeguarle alla realtà fattuale.

Decke-Cornill e Küster (2011: 224) ricordano come per Wilhelm von Humboldt in ogni lingua sia immanente una visione del mondo, e il loro insegnamento lingue contenga necessariamente anche un

127 Possibile traduzione di *multiliteracy*, ovvero l'essere competenti e a proprio agio nella comprensione e produzione di testi scritti in più di una lingua.

128 La controprova è data, ad esempio, dal fatto che studenti messicani scolarizzati per alcuni anni in Messico hanno esiti scolastici migliori di quelli degli ispanici nati e cresciuti negli USA, perché i primi si sono formati un'immagine di sé di bravi studenti, e si fanno toccare meno dagli stereotipi della maggioranza americana sulla minoranza messicana.

129 Definite in inglese *home languages*, "lingue di casa".

insegnamento culturale. Gogolin et al. (1998: 263) ricordano come Humboldt avesse formulato una richiesta ai tempi assai moderna, ossia che i cittadini frequentino tutti le stesse scuole per poter ricevere la stessa formazione di base, di modo da diventare tutti adulti competenti, a loro parere questa richiesta dovrebbe venir adattata al mondo globalizzato di oggi, affinché la scuola insegni e pratichi "internazionalità", rispecchiando la pluralità.

A livello internazionale è particolarmente interessante il documento "L'iniziativa di Radein: alcune indicazioni per la ricerca sul plurilinguismo" #, presentato all'interno del "Simposio Internazionale sul bilinguismo" di Oslo del 2011, in cui studiosi di Università europee diverse hanno sottolineato l'urgenza di ricerca sul multilinguismo in ambiti "utili" per rispondere a domande che emergono dalla società, e hanno proposto una serie di indicazioni per creare collegamenti transnazionali tra ricercatori e filoni di ricerca. A parere dei redattori del documento (Radein Initiative (2011))¹³⁰ gli ambiti di ricerca che attualmente rivestono più urgenza sono: multilinguismo e cognizione, linguistica di contatto, politiche verso le lingue di minoranza, istruzione e multilinguismo, processi sociali e pratiche linguistiche. Secondo Jasone Cenoz e Rita Franceschini, le redattrici della parte su scuola e bilinguismo, nonostante le società siano sempre più multilingui, la maggior parte dei modelli scolastici rimane ancorata ad un'offerta tradizionale di istruzione monolingue arricchito con lingue straniere; questo avviene anche se in molte situazioni gli allievi sono parlanti di lingue di minoranza e immigrate, che quindi non rientrano nel curriculum scolastico. Inoltre, anche di fronte a classi multilingui, il plurilinguismo non risulta essere un obiettivo dell'istruzione. Le questioni che vengono individuate come più urgenti su cui ricercare nell'ambito di multilinguismo in contesti scolastici sono l'apprendimento linguistico precoce, i repertori individuali plurilingui, i diversi modelli di CLIL, l'acquisizione linguistica extra-scolastica, le pratiche linguistiche spontanee in classe, gli atteggiamenti di insegnanti e genitori verso il bilinguismo e, per finire, le modalità di valutazione linguistica e le sue conseguenze nella carriera scolastica.

John Hattie e il suo gruppo di lavoro hanno analizzato quasi mille meta-studi internazionali in ambito didattico, con 260 milioni complessivi di partecipanti, valutando quali sono i fattori che realmente influenzano in positivo o in negativo l'insegnamento e l'apprendimento, assegnando ad ognuno di loro un punteggio, e creando quindi una graduatoria in base alla loro efficacia, di modo da renderla "visibile".¹³¹ Riportiamo qui di seguito alcuni dei loro esiti commentati da Klaus Zierer (2016). Riuscire a valutare il proprio apprendimento è IL punto fondamentale per riuscire a imparare (esso si trova al primo posto in una graduatoria di 150 fattori), questo vuol dire che gli errori vanno visti come chance, e gli apprendenti hanno bisogno di rimandi chiari su quello che sanno già e ancora non sanno, sulla strada da percorrere. Essi non vanno umiliati, o confrontati con compiti troppo complessi per loro, e quindi demotivanti. Il secondo fattore fondamentale è quello di trovarsi al livello adeguato alle proprie conoscenze ed esperienze:¹³² tanto più un insegnante adatta le sue lezioni ai requisiti effettivamente presenti, tanto più sarà efficace. Bisogna inoltre considerare che l'apprendimento può essere superficiale o profondo, il primo prevede esercizi di tipo riproduttivo e di riorganizzazione, il secondo compiti che comportano un trasferimento delle competenze, e il saper risolvere i problemi; un tipo di lezione che "blocca", per questioni linguistiche, un gruppo di apprendenti sistematicamente al livello riproduttivo, non produce un apprendimento efficace. All'ottavo posto nella graduatoria dell'efficacia troviamo gli interventi per apprendenti con bisogni speciali, al 13esimo l'esercitarsi in maniera consapevole e regolare, partendo da ciò che si sa, per raggiungere un obiettivo che comporta una sfida superabile, al 17esimo l'esercitarsi con il lessico. Vengono invece valutati come fattori estremamente negativi il cambiare scuola (all'ultimo posto) e il venire bocciati (terzultimo posto). Questi dati sono spesso lontani dall'attuale pratica didattica con gli studenti non autoctoni,¹³³ e contemporaneamente mostrano quali strade si potrebbero intraprendere, se si volesse rendere l'insegnamento più efficace.

La ricerca patrocinata dalla Commissione Europea *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background* di Donlevy et al. (2015) sottolineano come un accrescimento della diversità di retroterra etnici e linguistici fra gli insegnanti, sia una delle risposte ai bisogni di apprendenti eterogenei. Gli insegnanti con retroterra migratorio infatti possono essere un valido sostegno all'interno delle scuole per accrescere la consapevolezza interculturale,

130 Si tratta di Suzanne Aalberse, Radboud University Nijmegen; Jasone Cenoz, University of the Basque Country; Vivian Cook, Newcastle University; Kees De Bot, University of Groningen; Rita Franceschini, Free University of Bozen/Bolzano; Durk Gorter, University of the Basque Country-IKERBASQUE; Marilyn Martin Jones, University of Birmingham; Melissa Moyer, Universitat Autònoma de Barcelona; Pieter Muysken, Radboud University Nijmegen; Colin Williams, University of Cardiff.

131 V. anche il sito <http://visible-learning.org/>.

132 V. l'accenno alle riflessioni di Lev Vygotskij al riguardo a p. 89.

133 V. ad es. le forti differenze nell'auto- e etero-valutazione delle proprie competenze in italiano e in lingua di famiglia degli studenti intervistati nella ricerca sul campo in 6.2.2.1 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: l'italiano.

aiutando così gli studenti stranieri a creare ponti fra mondo scolastico e casalingo (ad esempio informando sulle modalità di svolgimento dei compiti a casa, o su quelle di comunicazione con le famiglie). Essi inoltre sanno mettersi nei panni di chi fa parte di un gruppo minoritario, e possono "spiegarne" alcune peculiarità ai colleghi, offrendo contemporaneamente un modello positivo di identificazione agli allievi. Alla luce delle evidenze di questa ricerca la Commissione europea raccomanda quindi l'impiego di insegnanti di origine immigrata, non solo per migliorare la pratica didattica nei confronti degli studenti con retroterra migratorio, ma anche per compensare i limiti dell'agire didattico di insegnanti autoctoni verso studenti con retroterra migratorio, ad esempio l'aver aspettative limitate verso studenti di minoranze etniche, che possono portare a esiti scolastici ridotti nei termini di una profezia che si auto-avvera, o anche assegnare voti peggiori di fronte a prove allo stesso livello dei compagni indigeni.¹³⁴ All'interno di questo studio l'Italia rientra fra i paesi con un alto tasso di "disparità tra l'eterogeneità migratoria degli studenti e degli insegnanti", nel 2013 infatti, di fronte al 9% degli studenti con un passaporto straniero, solo l'1,7% degli studenti nei percorsi di formazione per l'insegnamento non aveva la cittadinanza italiana.¹³⁵

La Commissione Europea (2015) ha dato l'incarico all'organizzazione ICF International di svolgere una ricerca su "Insegnamento e apprendimento linguistico in classi multilingui", gli esiti confermano sostanzialmente ricerche precedenti in base alle quali vi sono alcuni fattori che impediscono che allievi non pienamente competenti nella lingua di scolarizzazione sviluppino le proprie potenzialità. Risultano quindi essere fattori di rischio:

- la mancanza nelle scuole di risorse e di personale formato per sostenere nell'apprendimento gli allievi con retroterra migratorio;
- una valutazione (attuata tramite strumenti e persone) che considera a priori negativamente le capacità degli allievi con retroterra migratorio, indirizzandoli con maggior frequenza in indirizzi scolasticamente meno richiedenti o in scuole differenziali;

- possibilità limitate di sviluppare le proprie competenze in lingua di famiglia.

viceversa vengono confermati come fattori positivi per l'accrescimento del successo scolastico di allievi non pienamente competenti nella lingua di scolarizzazione:

- insegnamento integrativo (formale e informale, curricolare e extracurricolare) di tipo linguistico (nella lingua di scuola e in quella di famiglia¹³⁶), sostegno nello studio e per i compiti, accompagnamento in altre attività;

- immersione nelle classi normali¹³⁷ con il sostegno di personale specializzato e docenti competenti ed esperti nell'insegnamento in gruppi linguisticamente eterogenei;

- sostegno e supporto scolastico per i genitori (incluse le loro competenze linguistiche);

- sviluppo delle competenze nella lingua di famiglia.

Inoltre la frequenza di istituzioni prescolari migliora non solo le competenze linguistiche, ma anche il successo scolastico, infatti vi è una relazione fra competenze linguistiche e esiti in altri ambiti, un supporto mirato e continuativo per l'apprendimento della lingua risulta quindi positivo.

Per Konrad Ehlich (2015) il futuro non può che essere multilingue,¹³⁸ per questo motivo la scuola deve superare il suo atteggiamento monolingue. La politica ha a lungo voluto ignorare che gli immigrati hanno portato con sé anche la lingua o le lingue del proprio paese di origine. Integrazione non significa assimilazione, si tratta invece di un processo bidirezionale e reciproco, che riesce quando il rispetto delle lingue degli altri diventa la premessa del rispetto della propria lingua. Il plurilinguismo non è un difetto, ma è oggi una competenza basilare, un paese che modifica in questo senso il proprio

134 Per un approfondimento v. lo studio di Donley et al. (2015), in particolare pp. 14-15. Per l'Italia vedi Pini e Triventi (2016) che hanno osservato che, a parità di risultati nei test INVALSI, gli studenti stranieri ottengono in media voti in pagella più bassi dei nativi sia in italiano che matematica; v. 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

135 Per fare un confronto, paesi con un'alta percentuale di studenti con retroterra migratorio come l'Estonia, i Paesi Bassi, la Slovenia, la Spagna e la Svezia hanno un tasso di insegnanti attivi con retroterra migratorio corrispondente almeno alla metà della presenza degli studenti stranieri. A questo si aggiunge, come specificano Donley et al. (2015: 51), che ancora nel 2015 il sindacato scolastico CUB (Confederazione Unitaria di Base), ha dovuto patrocinare la causa di due insegnanti extra-comunitari, che come tali non avevano avuto accesso alle graduatorie ministeriali per poter lavorare come supplenti. Il Giudice del Lavoro aveva poi dato loro ragione, considerando il comportamento del MIUR discriminatorio (<http://www.cub.it/index.php/CUB-Scuola-Universita-Ricerca/ricorso-al-tar-sul-requisito-della-cittadinanza-italiana-per-l-accesso-alle-graduatorie-la-cub-vince.html>).

136 Si reputa infatti che lo sviluppo di competenze in lingua di famiglia possa venire poi sfruttato per fini culturali e economici, e possa più in generale sostenere le capacità cognitive di questi apprendenti.

137 La permanenza dei bambini nelle "classi ponte" dovrebbe essere limitata nel tempo, e passare poi nelle classi normali accompagnati da un sostegno linguistico. I più grandicelli dovrebbero invece spenderci qualche tempo in più, in modo da spostarsi nella nulla classe dopo aver raggiunto una certa competenza di base.

138 Egli si riferisce nello specifico alla Germania, ma le sue riflessioni si potrebbero sicuramente applicare agli altri paesi europei.

modo di pensare e di agire con le lingue realizza un investimento. Per poter avere studenti qualificati e plurilingui, deve aver luogo una ri-qualificazione dei docenti e dei curricula scolastici, e va offerto un supporto mirato per sostenere in maniera personalizzata le competenze linguistiche di ogni allievo. Affinché ciò accada è necessario coraggio, così come impegno sociale e politico, la scuola deve superare vecchi schemi di insegnamento monolingue, poiché il plurilinguismo rappresenta un arricchimento della società e di ogni individuo; non vi è alcun motivo di temere di perdere lingua e identità, perché il presente dell'Europa è già multilingue.

Lo studio *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt* di Mercator Institut e Sachverständigenrat (2016) si riferisce alla situazione tedesca, ma propone molti punti di riflessione utili per quella italiana. A parere dei ricercatori il fatto che ormai un terzo degli allievi tedeschi abbia un retroterra migratorio, fa sì che l'immigrazione non si possa più vedere come un fenomeno nuovo, bensì come la normalità all'interno del sistema scolastico. Per poter fornire un insegnamento rispettoso della eterogeneità linguistica e culturale delle classi, tutti gli insegnanti¹³⁹ di tutte le discipline devono fruire di una formazione di base in educazione linguistica e pedagogia interculturale, e venire costantemente aggiornati tramite moduli estensivi e con un taglio pratico: questo oggi è però l'eccezione, e non ancora la regola. Secondo questi studiosi tutti gli insegnanti devono sapersi rapportare in maniera adeguata con i pre-requisiti diversi dei propri allievi, e la loro formazione deve essere finalizzata a ciò. Attualmente pochi insegnanti, in maniera sostanzialmente casuale,¹⁴⁰ imparano a offrire lezioni in cui tutti gli allievi, indipendentemente dalla loro origine e dal capitale culturale e linguistico familiare, possono imparare a comunicare in maniera adeguata, oralmente e per scritto, nella lingua della scuola, e in quelle specifiche delle discipline. Il risultato per i figli di molti immigrati e di non pochi autoctoni sono competenze linguistiche ridotte,¹⁴¹ che spesso chiudono diverse porte nella continuazione degli studi. Di fatto oggi il sistema di istruzione fallisce nel compensare gli svantaggi di partenza dei singoli; questo muterà solo quando tutti gli insegnanti saranno sensibili verso le differenze linguistiche e culturali all'interno delle classi (conoscenze degli insegnanti), le considereranno quindi normali e foriere di azioni didattiche conseguenti (atteggiamento degli insegnanti), così che tutte le bambine e i ragazzi possano godere di un insegnamento linguistico mirato¹⁴² e lezioni attente all'interculturalità (azioni degli insegnanti). In questo senso riuscire ad aumentare sensibilmente il numero di insegnanti con retroterra migratorio, attualmente molto sotto-rappresentati, potrebbe risultare utile.

Se si concorda con l'assunto di Watzlawick et al. (1971) che affermano che è impossibile non comunicare, che tipo di comunicazione ha luogo all'interno di scuole in cui le lingue di famiglia non hanno spazio, anche se le L1, come abbiamo visto, sono un costituente fondamentale dello sviluppo linguistico e cognitivo degli allievi e sono alla base della loro identità personale e sociale? Quale immagine di se stessi vedono riflessi gli studenti dall'istituzione scolastica, e su quale base può avere luogo l'interazione e la relazione allievo-insegnante, alla base dei processi di apprendimento? E se è vero che i genitori sono portatori in ambito scolastico, almeno sulla carta,¹⁴³ di molti diritti e ancora più doveri,

139 La richiesta di mettere al centro dell'agire scolastico le abilità degli insegnanti riprende i metastudi di John Hattie, da cui emerge che un insegnante competente è il fattore più importante per riuscire a realizzare apprendimenti efficaci. Cfr. al riguardo i commenti di Zierer (2016).

140 Questo venne consigliato per la prima volta nel 1981 e poi deliberato ufficialmente nel 1996, quando i Ministri dell'Istruzione dei Länder tedeschi prevedettero una formazione e un aggiornamento a tappeto di tutti gli insegnanti per saper "approcciarsi con l'eterogeneità linguistica. Se è comprensibile che allievi neo-arrivati ricevano un insegnamento mirato ed intensivo da docenti specializzati in L2, tutti gli insegnanti devono essere preparati a interagire con la "normale diversità" (*Normalfall Vielfalt*). V. Kultusministerkonferenz (1981) e (1996).

141 Secondo gli studi citati in Mercator Institut e Sachverständigenrat (2016: 4-6) nel Land del Brandeburgo un bambino germanofono su sette ha lacune significative in tedesco, in quarta elementare a livello nazionale gli allievi con retroterra migratorio in tedesco hanno di regola le competenze dei loro compagni di terza, e uno su quattro ha significativi problemi di lettura. Inoltre i giovani con retroterra migratorio sono sovra-rappresentati nelle scuole di avviamento professionale (*Hauptschulen*), hanno più spesso difficoltà di apprendimento, e interrompono precocemente il loro percorso di istruzione. Le famiglie neo-arrivate infine non hanno confidenza con il sistema scolastico tedesco, e non hanno le competenze linguistiche per aiutare scolasticamente i propri figli.

142 In cui il sostegno linguistico, anche nell'ambito del linguaggio delle discipline e della lingua scritta e formale, fa naturalmente parte dell'educazione linguistica.

143 Si pensi ad esempio al "Patto educativo di corresponsabilità", che all'inizio di ogni anno scolastico gli insegnanti distribuiscono ai genitori e ritirano poi firmato per archivarlo negli armadi delle scuole; esso si basa sulle "Linee di indirizzo sulla partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa" di MIUR Linee di indirizzo (2012), derivanti a loro volta dal DPR 235/2007. In esso si riafferma e si promuove il ruolo delle famiglie nella formulazione delle proposte e delle scelte di alcuni aspetti e attività nelle scuole di ogni ordine e grado, esso viene redatto sulla base delle indicazioni fornite dal FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola), e rappresenta il riconoscimento del ruolo che le famiglie esercitano, proponendo e esprimendo le loro istanze, per contribuire attivamente e in maniera significativa alla definizione dell'autonomia didattica e culturale della scuola. Si tratta di pagine scritte molto fitte in un italiano che non tutti i genitori ita-

che ruolo dà loro una scuola che non sa mettersi nei panni anche di quelli immigrati, che ignora che per molti di essi il sistema scolastico italiano può rappresentare una sorpresa costante, aggravata dal fatto che esso utilizza una comunicazione che presuppone non soltanto buone capacità linguistiche, ma la capacità di leggere "tra le righe" e di riconoscere "il non detto"? Come fare a aiutare le scuole nel realizzare una comunicazione vera coi genitori non italofofoni, al di là dell'espletamento degli atti burocratici, che ricerchi la comprensione effettiva di quel che avviene a scuola e la consapevolezza dietro alle firme in fondo ai fogli, così che tutti i genitori, anche quelli stranieri, vengano consultati per poter realmente contribuire alla vita scolastica?

2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia

L'educazione linguistica è dunque giustamente percepita non solo come una questione tecnica, ma anche come un problema sociale che interessa tutta la comunità nazionale: sia perché la lingua è patrimonio di tutti, sia perché è proprio attraverso gli interventi scolastici che una comunità dimostra di sapersi aprire o chiudere ai figli degli immigrati¹⁴⁴

La ricerca sulle lingue immigrate in Italia ha un primo forte impulso nel 1986, quando prende avvio un progetto di ricerca di diverse università coordinate da quella di Pavia, che si propone di osservare le varietà d'italiano e l'evoluzione linguistica di apprendenti spontanei con lingue di origine diverse dall'italiano, adulti e giovani adulti, residenti nell'Italia settentrionale.¹⁴⁵ Come nota Marina Chini (2009c: 4) gli studi su plurilinguismo e migrazione fanno parte da relativamente pochi anni del panorama accademico italiano, e vanno ad innestarsi su un precedente filone pavese di studi relativi all'acquisizione dell'italiano in contesto naturale. Gli studi sul plurilinguismo lavorano in un'ottica sociolinguistica considerando l'intero repertorio degli immigrati, e quindi la sua o le sue L1 e le sue L2 (quindi l'italiano, i dialetti ed eventuali lingue minoritarie o altre lingue presenti sul territorio), così come eventuali altre lingue di scolarizzazione e lingue franche legate al vissuto dei parlanti. Tosi (1995: XI) osservava come

[queste] nuove discussioni su lingua, società ed educazione linguistica per l'Italia multietnica di domani stanno già interessando almeno tre categorie di professionisti: i linguisti che cercano di trovare soluzioni sul piano teorico, i politici che devono prendere decisioni programmatiche e gli insegnanti che operano quotidianamente nel mondo della scuola.

A suo parere¹⁴⁶ sono principalmente due i motivi per cui le scuole dovrebbero introdurre misure a sostegno delle lingue di casa: in primo luogo per coltivare lo sviluppo linguistico di ogni bambino, visto che la costituzione italiana garantisce pari opportunità a tutti i membri della comunità nazionale; in secondo luogo per portare i bambini a livelli di competenza non equivalenti, ma simili a quelli dei coetanei che crescono nei paesi di origine. La scuola ha degli obblighi verso il proprio territorio, in una nazione multietnica quindi il bilinguismo va sostenuto non solo livello individuale, ma anche sociale, ossia anche all'interno delle politiche scolastiche.

Il COSV¹⁴⁷ (Cordinamento delle Organizzazioni per il Servizio Volontario) nel 1993-1994, con il sostegno della Comunità Europea e sotto il coordinamento di Elisabetta Nigris,¹⁴⁸ svolge una ricerca che indaga le produzioni spontanee iniziali dei primi due mesi di sei bambini neo-arrivati, coinvolgendo quattro insegnanti di quattro diverse scuole elementari, che quotidianamente notano in un protocollo di osservazione le parole e le espressioni prodotte dagli alunni in maniera spontanea.

Gabriella Pallotti (1994) videoregistra per otto mesi una bambina marocchina inserita a cinque anni in una scuola materna di Bologna, e analizza le sue produzioni verbali.

A Torino negli anni '90 grazie al Provveditorato agli Studi di Torino nasce e si sviluppa un progetto precursore e ancora attualissimo, anche se rimasto tristemente isolato, il LITOS (Lingua Torino Stranieri),¹⁴⁹ l'indagine ha un duplice obiettivo, scientifico e formativo, e la sua premessa¹⁵⁰ formula i seguenti tre principi:

lofoni sono in grado di comprendere, e che ciò nonostante, una volta firmato, rappresenta la base del rapporto di cooperazione scuola-famiglie.

144 Arturo Tosi (1995: 125-126).

145 La ricerca si basava su un corpus di registrazioni da cui sono scaturite numerose ricerche pionieristiche. Fra esse troviamo quelle di Massimo Vedovelli (1981), di Graziella Favaro (1992), di Marco Mazzoleni e Maria Graziella Pavesi (1992), di Gastone Tassinari (1992) e di Ada Valentini (1992). Di poco successivo è il lavoro di Anna Giacalone Ramat (2003).

146 Tosi (1995: 280-284).

147 <http://www.cosv.org>.

148 La ricerca si intitola "L'italiano come seconda lingua. Percorsi didattici per bambini stranieri non italofofoni", e ha luogo all'interno di un Progetto di ricerca CEE su "Accoglienza dei bambini stranieri".

149 La sua documentazione si concretizza nel volume a cura di Arturo Tosi e Silvana Mosca (1997).

150 Cfr. Tosi (1995: 228-251) per la parte di ricerca riguardante gli adulti, e (*ibidem*: 252-274) per la ricerca che ha coinvolto i bambini, così come Carla Bonino (2011a: 11-12).

- 1) l'apprendimento dell'italiano da parte dei figli degli stranieri è un processo cognitivo che si realizza partendo da elaborazioni linguistiche già realizzate attraverso la madrelingua;
- 2) l'insegnamento dell'italiano va quindi attuato con il massimo rispetto per la lingua e la cultura d'origine dei bambini;
- 3) il miglior progetto che le scuole potranno realizzare per questi allievi sarà quello che coinvolgerà tutta la scuola e tutti i suoi docenti, e non solo l'insegnante di italiano.

Esso parte da un'inchiesta realizzata tramite interviste strutturate a genitori immigrati su usi linguistici famigliari e aspettative scolastiche, finalizzata da una parte a comprendere il ruolo in Italia della lingua di origine e dalle altre lingue parlate dagli immigrati, così come quali siano l'atteggiamento e le aspirazioni degli adulti nei confronti dell'educazione linguistica dei loro figli. Rispetto all'uso linguistico domestico emerge, in particolare i nuclei famigliari con più di un figlio, la tendenza dei figli di rispondere ai genitori in italiano: I genitori infatti riescono a mantenere la comunicazione in lingua di origine coi figli finché questi non vanno a scuola, con il tempo però i figli tendono ad usare anche a casa l'italiano, la lingua di scuola, in particolare con i fratelli minori. I genitori esprimono chiaramente il desiderio continuare ad usare anche in futuro la loro lingua di origine coi figli, e di desiderare il supporto di corsi di lingua offerti direttamente dalle scuole frequentate dai figli, o frutto di collaborazioni fra le scuole italiane e l'associazionismo etnico.

Per studiare il comportamento bilingue dei ragazzi a casa e a scuola, gli insegnanti coinvolti scelgono la forma della ricerca-azione, come modalità di formazione professionale, essi la descrivono come un'esperienza entusiasmante di riflessione interculturale all'interno delle classi. Tosi (1995: 253-256) riporta che per molti figli di stranieri è la prima occasione in cui viene chiesto di parlare della loro esperienza scolastica e di vita nel paese di origine; essi hanno la possibilità di far sapere ai loro compagni di classe e ai loro insegnanti che sanno parlare un'altra lingua, che a volte sanno anche leggere e scrivere, altri ancora se la cavano con due o tre lingue diverse studiate a scuola (in Italia o nel paese di origine), o che fanno comunque parte del repertorio familiare; i ragazzi intervistati sono non solo orgogliosi, ma anche assai coscienti dell'eccezionalità della loro esperienza plurilingue. Nella comunicazione con i genitori la stragrande maggioranza di essi afferma di usare esclusivamente la lingua di origine, mentre con i fratelli e le sorelle essa viene accostata all'italiano; praticamente tutti i ragazzi (il 98%) rispondono¹⁵¹ di capire abbastanza bene la lingua di casa e molti (il 89%) dicono di saperla parlare anche abbastanza bene. Gli esiti sono invece differenti quando si tratta di letto-scrittura: circa il 40% dichiara di saper leggere e scrivere abbastanza bene la lingua di origine, altrettanti ne sono capaci in maniera limitata, mentre i restanti relegano questa capacità al passato. Emerge, soprattutto all'interno del gruppo sinofono e arabofono, l'esistenza di due varianti della lingua del paese di origine, ovvero quella standard e quella parlata all'interno della famiglia.

Nel 2000 il Centro Come (v. p. 589) e l'IRRSAE Lombardia (Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo) promuovono una ricerca biennale,¹⁵² coordinata da Emanuele Banfi, che ha due obiettivi: osservare i processi di acquisizione dell'italiano L2 di un gruppo di 10 bambini e ragazzi immigrati neo-inseriti a scuola, e rilevare le difficoltà di comprensione di testi scritti di tipologia diversa all'interno di un campione di alunni stranieri inseriti a scuola da più di due anni. Dopo un'osservazione di cinque mesi, nel primo gruppo si rileva che il tempo di silenzio precedente alla produzione orale è diverso per ogni bambino, e può durare da una settimana a un mese (i tempi più lunghi si riscontrano negli alunni cinesi). In classe questi alunni tendono a rimanere silenziosi, mentre nel laboratorio linguistico, dove il gruppo è piccolo e formato solo da principianti, le interazioni sono più dense e ravvicinate, e essi tendono a comunicare con maggiore facilità.

Di nuovo in ambito lombardo, all'interno della seconda rilevazione sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole lombarde da parte della Fondazione ISMU (2000), viene presentata una ricerca sulla lingua dello studio, da cui emerge che una parte molto consistente di apprendenti stranieri ha una scarsa o nessuna capacità di usare l'italiano per seguire le apprendimenti comuni e per imparare. I percorsi laboratoriali attivati a scuola riguardano l'apprendimento dell'italiano basico per comunicare, così che gli studenti rimangono scoperti nell'ambito dell'italiano per lo studio, che richiede tempi, attenzioni didattiche e impegni differenti. In esso infatti è prioritaria la dimensione cognitiva e informativa su quella sociale, interpersonale e comunicativa, i compiti richiesti all'apprendente sono di comprendere e memorizzare lessico e strutture specifiche, comprendere dei contenuti, concettualizzare nessi logici, spaziali, temporali e causali e verbalizzare concetti (v. p. 91). Se si paragonano da una parte le produzioni orali e scritte degli allievi stranieri, e dall'altra la lingua dello studio nelle diverse discipline,¹⁵³ si

151 Cfr. anche Graziella Favaro (2002: 29).

152 Graziella Favaro (2002: 102 e sgg.).

153 Vanda Losco (2011b:104) osserva che:

ha l'impressione di trovarsi di fronte ad un divario quasi incolmabile. La proposta che viene formulata per superarlo è di realizzare percorsi a spirale che procedono attraverso una catena di semplificazioni e riformulazioni; essi abbisognano però sia di materiali ad hoc, sia di persone dedicate ad un insegnamento in piccoli gruppi, che potrebbe passare attraverso una frase ponte, in cui anche la lingua di origine può avere un suo ruolo.

A questo proposito Favaro (2002: 190) nota come la mancata o la scarsa comprensione dei testi scritti crea diversi problemi agli apprendenti stranieri. Essa causa un divario di competenze che rischia di aumentare col tempo, dovuto alla mancata o parziale acquisizione di conoscenze e abilità che i coetanei autoctoni invece elaborano mano a mano; porta inoltre all'esclusione totale o parziale dalle attività di classe e dalle aree del curriculum comune, provocando frustrazione, senso di isolamento e perdita della motivazione. Spesso anche l'apprendimento generale dell'italiano si blocca, perché l'input non è comprensibile (v. p. 87), non si ha nuova acquisizione e vi è stagnazione del livello di interlingua; il problema per gli allievi neo-arrivati si potrebbe risolvere utilizzando per i primi tempi testi ad alta comprensibilità o che usano una scrittura controllata. Più in generale, come osserva sempre Favaro (2011a: 90), parte di questi problemi si potrebbe evitare se si prestasse attenzione alla leggibilità dei manuali scolastici, pensati per studenti italofofoni e che creano, in chi non lo è, delle discriminazioni indirette. Un testo di studio presenta difficoltà linguistiche e concettuali che un allievo italofono, e a maggior ragione uno che lo sta diventando, deve affrontare passando attraverso fasi diverse, per riuscire a comprenderlo e ad appropriarsene.¹⁵⁴ L'indagine sull'indice di leggibilità di alcuni manuali scolastici realizzata da Franca Bosc (2006: 235) e dal suo gruppo di lavoro¹⁵⁵ mostra come la manualistica scolastica non tenga conto dei diversi punti di partenza linguistici degli studenti. Dall'analisi effettuata¹⁵⁶ emergeva che nessun testo, sia quelli delle elementari che quelli delle medie, superava il punteggio 58,¹⁵⁷ questo vuol dire che essi erano scritti in una lingua adatta a studenti delle scuole superiori con una buona autonomia di lettura (sic).

Nel 2000 inizia una ricerca nazionale del CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) intitolata "Le lingue straniere immigrate in Italia" promossa da Massimo Vedovelli, essa coinvolge, oltre all'Università per Stranieri di Siena,¹⁵⁸ altre cinque Università.¹⁵⁹ Nel frattempo presso l'Università per stranieri di Siena esiste il Centro di eccellenza per la ricerca "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia" che indaga le dinamiche di contatto fra le lingue immigrate e l'italiano; nel tempo nascono diversi centri specializzati in ricerca sul multilinguismo e scuola (v. p. 122) in cui hanno luogo importanti ricerche.¹⁶⁰

La lingua delle discipline [...] pone all'apprendente grandi difficoltà sia di tipo linguistico sia di tipo cognitivo. Di tipo linguistico per l'astrattezza del linguaggio, per l'uso di frasi subordinate, di connettivi, di soggetti sottintesi, di tipo cognitivo perché studiare in una lingua non nativa comporta la messa in atto di strategie spesso sconosciute agli alunni allogliotti. Se anche i contenuti, come nella maggior parte dei casi, sono totalmente sconosciuti, allora la difficoltà raggiunge l'impossibilità ad operare con i materiali proposti dai testi disciplinari.

154 Graziella (Favaro (2011a: 94) nella figura 1 individua quattro passaggi: la semplificazione del testo, la comprensione del testo, l'appropriazione dei concetti e la riformulazione e l'uso della lingua decontestualizzata. Attività che vengono svolte con gli studenti più giovani, ma che da una certa classe vengono date per scontate, anche se è solo parte della classe a possedere determinate pre-competenze linguistiche.

155 Si tratta di una ricerca svolta all'interno di un corso di formazione sull'italiano L2 da insegnanti che avevano analizzato i testi in adozione nelle loro classi.

156 Il servizio di analisi utilizzato era quello di eurologos CENSOR, che la effettua in modo automatizzato utilizzando l'indice di Gulpease, un indice di leggibilità dei testi tarato sulla lingua italiana, esso è stato definito nel 1988 nell'ambito delle ricerche del GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) presso il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza", cfr. anche <http://www.eulogos.net>.

157 Un testo per risultare di facile lettura a chi ha concluso le elementari, dovrebbe avere un indice di almeno 80 punti, per chi ha completato le medie dovrebbe averne almeno 60, chi ha concluso le superiori invece dovrebbe essere in grado di comprendere senza problemi testi che partono da un indice di 40 punti.

158 Presso l'Università per stranieri di Siena esiste il Centro di eccellenza per la ricerca "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia", che indaga le dinamiche di contatto fra le lingue immigrate e l'italiano, v. p. 123.

159 Si tratta, indichiamo fra parentesi i nomi dei coordinatori, dell'Università di Bergamo (Giuliano Bernini), Cagliari (Cristina Lavinio), Milano-Bicocca (Emanuele Banfi), Verona (Giovanna Massariello Merzagora) e Pavia (Marina Chini).

160 Si accenna qui, senza poter entrare in dettaglio, ad alcune afferenti all'ambito del plurilinguismo. Camilla Bettoni e Antonia Rubino (1996) si sono occupate del rapporto lingua-identità, Gaetano Berruto ha riflettuto a livello teorico sul concetto di parlante nativo (v. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS e relativa bibliografia); inoltre ha osservato, a livello macro-sociolinguistico, mutamenti interni ai repertori di immigrati di prima e seconda generazione e ha delineato, a livello micro-sociolinguistico, alcune dinamiche del contatto linguistico in fasi differenti a livello di discorso (alternanza, commutazione e mescolanza di codice), di sistema (interferenza e prestito), di esiti (nascita di lingue miste e di interlingue, sostituzione e erosione di lingua) e di relazioni. Alessandro Vietti (1999) si è concentrato sulla descrizione della nascita di una varietà etnica peruviana dell'italiano a Torino, Federica Guerini (2002) ha studiato da vicino repertori e atteggiamenti linguistici della comunità di ghanesi bresciani, Roberta Grassi (2006) ha studiato approfonditamente le classi plurilingui e le modalità di adattamento linguistico per migliorare comunicazione, insegnamento, apprendimento e valutazione di allievi non nativi

Carla Bagna¹⁶¹ si è a lungo occupata di raccolta dati in contesti plurilingui urbani utilizzando un'ottica pluridisciplinare e multimodale, per arrivare ad una mappatura linguistica all'interno di un paesaggio linguistico. Il contesto urbano risulta essere un luogo privilegiato di osservazione delle dinamiche di contatto linguistico, la base teorica forte che sta dietro alle rilevazioni e alle analisi è che in Italia vi siano un "nuovo" plurilinguismo e "nuove minoranze linguistiche", e che approcci multidisciplinari come quello del paesaggio linguistico riescano al meglio a farne emergere le caratteristiche. Importanti sono gli studi effettuati nei progetti "Toscane favelle",¹⁶² "Monterodondo-Mentana" ed "Equilino" che, con accenti diversi, misurano il livello di penetrazione delle lingue nel territorio in termini di presenza, mantenimento, visibilità, interazione ed uso. Questi studi mostrano secondo Massimo Vedovelli (2013: 430)

una prospettiva in cui in una società la prospettiva "babelica", che vede nella diversità degli idiomi, nelle lingue degli altri i fattori portatori di criticità in quanto produttori di conflitto derivante dai rischi di non comprensione, viene sostituita da una "pentecostale" che considera la pluralità degli idiomi una grazia, un valore, ovvero i molteplici, aperti modi per costruire il senso nel dialogo, nella relazione con l'altro tesa al superamento del conflitto.

Alessandro Vaccarelli (2001) conduce un'indagine che coinvolge 42 bimbi sinofoni in una scuola elementare di Roma, dividendoli fra chi è arrivato in età prescolare, chi fra sette e gli undici anni, e chi oltre i dodici, il gruppo di confronto è composto da 44 bambini italofoni e 20 bambini stranieri con lingue di famiglia altre dal cinese. Dei bambini cinesi dieci sono stati inseriti nella classe corrispondente di età, undici si trovavano in una situazione di ritardo di un anno scolastico, e ventuno in ritardo di due e più anni (fino a cinque). Valutando le prove in italiano a cui sono stati sottoposti i tre gruppi di bambini, si nota che i bimbi sinofoni hanno risultati significativamente peggiori degli altri stranieri in tutti gli ambiti, esclusa la lettura, e come gli stranieri abbiano comunque risultati peggiori degli italiani. I gruppi che ottengono risultati migliori sono quelli dei bimbi arrivati in età prescolare, e di chi è arrivato dopo i dodici anni, e ha quindi potuto approfittare di buone competenze linguistiche e cognitive nella propria L1.

Una ricerca realizzata da Marina Chini (2004) a Pavia e Cecilia Andorno a Torino fra adulti e 414 minori stranieri porta alla luce¹⁶³ un'estesa diffusione di pratiche comunicative plurilingui: fra le bambine e i ragazzi la lingua di origine viene compresa nel 90% dei casi e parlata nell'82%, il 60% dei ragazzi sono anche in grado di leggerla e scriverla. All'interno del dominio familiare si trovano sia dinamiche che favoriscono il mantenimento del repertorio linguistico di partenza, sia altre che favoriscono un uso misto di lingua di origine e di italiano, ciò porta ad un comportamento misto plurilingue marcato a livello intergenerazionale, con la tendenza da parte dei fratelli di abbandonare la lingua di origine, per un utilizzo esclusivo dell'italiano (l'eccezione è data da chi ha intense frequentazioni coi nonni). Per quel che riguarda l'uso della lingua di origine coi genitori, esso è legato agli anni di scolarizzazione nel paese di origine e secondariamente alla durata del soggiorno in Italia: tanto più a lungo si è frequentata una scuola in lingua di famiglia, tanto più esteso è l'utilizzo della lingua di origine a casa. Viceversa l'essere nato in Italia e aver frequentato ambienti scolastici monolingui italiani favorisce un utilizzo significativo dell'italiano coi genitori. Rispetto all'area di provenienza si osserva un uso più esteso della lingua di origine negli allievi con genitori arabofoni, ridotto in famiglie con genitori ispanofoni e misto in famiglie rumenofone. Per quel che riguarda le famiglie sinofone a Torino si usa diffusamente la lingua di origine, mentre ciò avviene in misura ridotta a Pavia, città in cui la comunità cinese è numericamente meno forte. Nelle sue conclusioni la linguista si spende affinché la realtà linguistica ricca ed eterogenea portata dall'immigrazione, che si accompagna ad una altrettanto ricca ed eterogenea realtà culturale, venga¹⁶⁴

di italiano (v. p. 102).

161 Per una visione d'insieme cfr. Carla Bagna (2009).

162 Per Vedovelli (2013: 428) si tratta del primo lavoro di mappatura in Italia che "sostituisce" i dialetti con le lingue immigrate, e le testimonianze di uso linguistico con le dichiarazioni di appartenenza linguistica.

163 Cfr. in particolare pp. 176-179, 209-210 e 339-344. Questa ricerca è stata ripetuta nel 2012, a dieci anni da quella precedente, gli esiti sono in via di pubblicazione. Dalle comunicazioni presentate durante la settimana torinese di appuntamenti per la Giornata Internazionale della Lingua Madre "Tante LINGUE, tante CULTURE, una CITTÀ" all'interno del seminario/incontro "Nuovi italiani e lingue madri. Sguardi dal mondo della scuola" tenuto il 17 febbraio 2016 presso l'IC Regio Parco di Torino, è emerso che passati 10 anni i ragazzi intervistati a Torino sono diventati in prevalenza G2, la terminologia usata è stata quindi adattata alla nuova situazione (al posto di L1/italiano è stata utilizzata l'accoppiata lingua di origine/italiano). Contestualmente si è osservato che rispetto all'inchiesta precedente le auto-valutazioni sulle competenze in lingua di origine risultano sensibilmente più basse.

164 Chini (2004: 339) riprende le chiare indicazioni in questo senso presenti nella Direttiva Europea 486/1977 (Consiglio delle Comunità Europee 1977) e nella L 40 del 1998 "Turco-Napolitano", v. anche A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

valorizzata e orientata verso un'integrazione pacifica e dialogica, diversa tanto dalla pura assimilazione verso la cultura della maggioranza, quanto da un multiculturalismo parallelo di comunità diverse che non comunicano fra loro. E' un problema insieme politico, sociale e anche pedagogico che va affrontato con serietà e organicità, senza rimandarlo oltre né sminuirlo.

Secondo l'autrice questo significa (*op. cit.*: 344) che si deve operare concretamente per la valorizzazione e il riconoscimento delle culture e delle lingue d'origine, sostenendo le iniziative che permettono, a chi lo vuole, di mantenere e coltivare questo patrimonio. Per la scuola ciò vuol dire riconoscere e valorizzare il bilinguismo di molti alunni immigrati, fornendo occasioni per il suo sviluppo.

A Milano all'interno del progetto "Non uno di meno"¹⁶⁵ che, grazie al volontariato, offre ripetizioni pomeridiane gratuite a ragazze/i di scuole medie e superiori milanesi, cento ragazze/i di 14-15 con retroterra migratorio sono stati coinvolti in un'indagine osservativa che voleva far emergere l'uso di lingua di origine e di italiano. Favaro (2009: 20-22) osserva come risulta una chiara separazione funzionale ed affettiva fra i due codici: la lingua di origine si parla con i genitori e con le persone della generazione degli adulti, l'italiano è invece di regola la lingua della comunicazione tra i pari, anche in contesto familiare con i fratelli e le sorelle. Vi è una diversità di comportamento nell'uso della lingua materna in base alla provenienza geografica: gli allievi ispanofoni, arabofoni e sinofoni tendono a usarla maggiormente in famiglia e anche nei rapporti interpersonali con altri connazionali, mentre i ragazzi che provengono dall'Europa dell'Est tendono a ridurre l'uso anche in famiglia. Negli anni l'utilizzo della L1 tende comunque impoverirsi, sia rispetto al tempo ad essa riservato, che riguardo ai temi e ai registri di conversazione, il rischio è quindi che si riduca a un codice ristretto, e riservato solo a pochi e spesso prevedibili scambi intrafamiliari. Per quel che riguarda l'estensione temporale quotidiana di L1 e L2 i ragazzi vengono divisi in tre gruppi: *orientati verso l'italiano*, si tratta di 56 ragazzi che usano la lingua di origine per poco tempo e per scambi sporadici, di fronte a un uso massiccio dell'italiano; *uso bilanciato* di L1 e L2, sono 32 ragazzi che dedicano una quantità di tempo simile alle due lingue, e *orientati verso l'L1*, comprende 12 ragazzi con uso preponderante della L1, sia come estensione temporale sia come lingua preferita per gli scambi comunicativi. Sulla base delle osservazioni condotte, la lingua materna si presenta come il codice che ha a che fare con: la casa e le relazioni familiari e comunitarie; il passato, la propria storia, i luoghi lasciati nel paese di origine, i ricordi e la memoria; gli "oggetti interni" che definiscono la parte di biografia che ha avuto luogo altrove, e che è possibile dirsi solo in L1; le ferite della migrazione che con il tempo diventano cicatrici, ma che possono riattivarsi e riacutizzarsi, quando le relazioni con i pari si impoveriscono; in pochissimi casi anche un futuro possibile nel paese di origine. La ricerca osserva come le competenze in lingua di origine, orali e scritte, non vengano mai riconosciute dalle scuole italiane. Si tratta quindi di una lingua che, al di fuori della casa e dei circoli comunitari, ha pochissime occasioni di visibilità e di riconoscimento, e che rischia quindi di rientrare in vissuti di svalorizzazione e di nostalgia. Essa si potrebbe trasformare invece in una chance e in un punto di forza per gli studi ulteriori o per il lavoro, dal momento che la maggior parte dei ragazzi stranieri, oltre a saper parlare in L1, dichiara di saper leggere e scrivere nella lingua di origine.¹⁶⁶

Roberta Grassi (2006) analizza nove interrogazioni, di tre insegnanti diverse ad allievi non nativi di italiano, rispettivamente in terza e quinta elementare e in prima media, e studia i diversi atteggiamenti delle tre insegnanti nel calibrare le interrogazioni, anche rispetto all'indice di leggibilità dei libri di testo, alla complessità dei temi,¹⁶⁷ alla presenza o all'assenza di pre-conoscenze enciclopediche. Essa nota (*op. cit.*: 369-370) come un'insegnante con:

interlocutori poco competenti [linguisticamente] come i non nativi, l'infittirsi dell'intelaiatura (*scaffolding*) a volte fornita, arriva ad esautorare lo studente dal ruolo di *performer* per relegarlo a quello di solo "animatore" o "cassa di risonanza" di un output proveniente in ultima analisi dall'insegnante stesso [...].

In quest'ultima veste l'allievo-animatore non è un interlocutore con autorialità sufficiente per poter partecipare a sequenze negoziali, in quanto privato di responsabilità verso quanto dice: di fatto non gli viene

¹⁶⁵ http://www.cittametropolitana.milano.it/scuola_old/nonunodimeno/index.html.

¹⁶⁶ Nel dettaglio 63 affermano di saperla scrivere bene, 12 abbastanza bene, 8 poco, 9 per nulla e 8 di non saperlo più fare.

¹⁶⁷ La studiosa descrive ad esempio la pena di studenti che hanno compreso poco o nulla di un argomento di storia affrontato in classe, su cui vengono poi però interrogati. Ci si chiede che senso abbiano verifiche di questo tipo per studenti che non sono ancora padroni del lessico di base dell'italiano, e come si possano prevenire. Questi allievi di fatto ascoltano spiegazioni e vengono confrontati con testi per loro linguisticamente incomprensibili, ma durante le lezioni si "fa finta" che siano linguisticamente in grado di comprenderli e di esprimersi. Questa "bugia" porta l'insegnante a svolgere interrogazioni che non sono interrogazioni, perché spesso sono monologhi della docente che al loro termine di fatto, si auto-valuta invece di valutare lo studente. Quest'ultimo si sente due volte non competente, la prima quando prova a studiare e non capisce, poi quando viene interrogato in modo diverso dai compagni, e ottiene un voto che non corrisponde a quello che ha saputo dire. A parere della linguista bisogna superare le ipocrisie e mettere le carte in tavola, ma perché questo avvenga sono indispensabili chiare indicazioni ministeriali.

chiesto conto di risposte illogiche o "creative" [...] e si riscontra un vero e proprio evitamento della negoziazione che svilisce l'interrogazione".

Un'altra insegnante durante le interrogazioni usa invece un espediente: c'è una parte di esposizione libera, più monologica e meno controllata, in cui corregge i soli errori linguistici che inficiano la comunicazione, e una parte di interrogazione puntuale, in cui verifica nozioni discrete e di dettaglio rispetto a quanto già esposto dall'allievo, prestando molta attenzione ai canoni formali. La studiosa osserva come da parte delle insegnanti non manchi la disponibilità ad adeguarsi ad interlocutori svantaggiati linguisticamente; esse sono però solo in parte consapevoli delle strategie e delle tecniche da loro messe in pratica, del loro effetto sul ruolo partecipativo dell'allievo, sulla sua percezione del senso dell'evento, sulla valutazione assegnata, e soprattutto sull'utilità di questi interventi per il progredire del suo apprendimento.¹⁶⁸ Il punto maggiormente problematico è quello dello scarto tra lingua della comunicazione e lingua per lo studio, che spiega in parte l'impiego di adeguamenti indifferenziati per non nativi, e nativi con difficoltà di rendimento.

Il 1993 nasce¹⁶⁹ a Torino il Comitato oltre il razzismo, fra il 2005 e il 2008 esso pubblica tre ricerche incentrate sui minori stranieri a Torino, frutto di indagini molto estese fra studenti, insegnanti e genitori. Il tema del bilinguismo non è al centro delle interviste e dei questionari, ma emerge "naturalmente" indagando sugli ambienti famiglia e scuola.¹⁷⁰ Ciafaloni (2008: 141) nota come tra

i ragazzi di "seconda generazione" spesso il recupero e il mantenimento della lingua d'origine (o della lingua "coloniale" parlata nel paese d'origine) è fortemente spronato dai genitori, non solo per mantenere un legame con la tradizione familiare ma anche con l'obiettivo di dare ai figli competenze e opportunità in più per il futuro. [...] È soprattutto tra i ragazzi di "seconda generazione" che inizia ad emergere la concezione del bilinguismo non solo come carattere identitario ma come investimento per il futuro, e quindi anche l'apertura ad un plurilinguismo slegato dalle appartenenze [...] Chi invece non ha la possibilità di esprimersi nell'idioma che sente più suo, ad esempio perché non ha amici dello stesso Paese d'origine, lo racconta come una forte limitazione della piena espressione di sé.

Nel 2005 il Comitato, in collaborazione con Francesco Ciafaloni e FIERI, e coordinato da Adriana Luciano, svolge a Torino un imponente lavoro di ricerca, documentata in Ciafaloni (2006), che coinvolge più di duemila studenti in 23 scuole torinesi con percentuali significative di allievi di provenienza straniera integrando più metodi: focus group con gli insegnanti e con i genitori, conversazioni approfondite con studenti delle superiori, utilizzo di dati statistici e normativi del MIUR, dell'UTS e del Comune, elaborazione dei dati di un questionario per gli studenti.¹⁷¹ L'obiettivo ultimo è di offrire un quadro della integrazione scolastica degli studenti stranieri, valutando passo dopo passo anche le modalità di accoglienza e di integrazione nelle singole scuole,¹⁷² sottolineando i punti di forza e le criticità nei vari ordini di scuola, anche rispetto a risorse e strutture, passate e presenti, e rischi per il futuro. Un altro obiettivo è di fare luce sulle caratteristiche biografiche degli studenti e delle studentesse, sulle scelte e sui percorsi di vita che stanno intraprendendo, sulla percezione che hanno dei propri vissuti personali e della società di accoglienza, ed infine su differenze e analogie con i loro compagni di scuola italiani. Gli ambiti analizzati e paragonati sono numerosi: la carriera ed il rendimento scolastico (che presenta un quadro in chiaroscuro, in cui le parti scure sono determinate dalle politiche scolastiche e dalle prassi di inserimento), quello di autovalutazione delle proprie competenze in italiano (da cui emerge che il livello di competenza ha un immediato riscontro nel rendimento scolastico delle specifiche materie: si va peggio nelle materie umanistiche, che richiedono un utilizzo maggiore ed appropriato della lingua italiana, mentre nella matematica e nelle lingue straniere si segnalano maggiori successi). Il rendimento scolastico è connesso sia alle capacità individuali, sia al tempo dedicato allo studio, nonché al supporto che gli studenti ricevono a scuola e a casa (il 42% degli studenti stranieri risponde di non ricevere nessun supporto domestico). Si indaga inoltre su una serie di ambiti legati all'identità,

168 A parere di chi scrive di fronte a questo dato di realtà ci vorrebbe un ministero che chiedesse e pretendesse che tutti i ragazzi imparassero bene l'italiano, offrendo le condizioni perché ciò avvenga, e verificando che effettivamente avvenga.

169 Esso ha il patrocinio del Provveditorato agli studi di Torino, della Regione Piemonte, della Provincia di Torino e della Città di Torino e raccoglie più di cento enti, associazioni e formazioni sociali e del volontariato. V. <http://www.arpnet.it/no-razz/>.

170 Dalle interviste emerge che il plurilinguismo coinvolge anche molti ragazzi italiani, che in famiglia continuano ad utilizzare i dialetti d'origine, vivi fra i figli degli immigrati dal Mezzogiorno.

171 Il questionario viene somministrato in tutto a 2.185 studenti, di cui 1.621 italiani e 564 stranieri, esso utilizza come modello un questionario predisposto dall'Istituto Cattaneo di Bologna.

172 Fra i punti indagati vi sono modalità di iscrizione, raccolta dati delle segreterie, inserimento in classe, programmazione e valutazione, interventi mirati per gli studenti stranieri (fra cui i corsi di italiano L2 e di lingua di famiglia, questi ultimi risultano praticamente inesistenti).

come la percezione della propria italianità,¹⁷³ la lingua in cui si "preferisce parlare"¹⁷⁴ e desideri e aspettative verso il futuro.¹⁷⁵ Si investiga infine sui contesti di relazione extrascolastici: la famiglia, la comunità e gli amici. Un dato peculiare è come risultino praticamente assenti i nonni, con cui invece numerosi ragazzi sono cresciuti nel paese di origine. Nel tempo libero i ragazzi stranieri si incontrano sia con ragazzi italiani che con ragazzi stranieri, con l'eccezione dei ragazzi cinesi che tendono a costituire un gruppo più chiuso. La lingua parlata con gli amici è, per chi è nato in Italia, praticamente sempre l'italiano (95,5%); mentre è prevalentemente un'altra lingua, verosimilmente la lingua di famiglia, fra i cinesi (52,2%).

Camilla Bettoni (2005) nelle sue osservazioni sul bilinguismo dei bambini immigrati in Italia nota¹⁷⁶ come la migrazione crea bilinguismo, perché mette in contatto la vecchia madrelingua che gli immigrati portano con sé, con la nuova lingua che incontrano localmente; se si decide di non intervenire il contatto linguistico di regola non crea una sommatoria delle due lingue, ma innesca due processi paralleli e asimmetrici: l'apprendimento dell'italiano e la perdita della lingua di origine. Questo avviene principalmente attraverso tre processi: il graduale abbandono della lingua di origine, che viene rimpiazzata dall'italiano; fenomeni di interferenza, anche comunitaria, generalmente dalla L2 sulla L1, e fenomeni di erosione. A livello individuale significa che viene meno l'acquisizione della lingua di famiglia, a livello comunitario significa arrivare entro qualche generazione alla sua morte. Senza interventi mirati, i ragazzi figli di immigrati "crescono" nella lingua del nuovo paese, non solo a scuola ma anche nel tempo libero coi coetanei e coi fratelli, mentre quella della famiglia si fossilizza a causa della limitatezza degli ambiti d'uso: la comunicazione coi genitori riceve un sostegno troppo debole dalle chiacchiere nei negozi etnici e dalle spesso rare visite nel paese di origine, inoltre i parenti anziani e che avrebbero tempo per parlare con i nipoti vivono spesso lontani. Due sono i motivi per cui in Italia avrebbe senso non abbandonare le lingue dei giovani immigrati al loro destino di erosione e di estinzione, e di tutelarle invece come preziosa risorsa ecologica: sia per motivi economici-politici, sia per equità sociale. Nel mondo globale è molto utile avere una competenza diffusa in lingue "straniere" (da un punto di vista italofono). Per quel che riguarda l'equità sociale, se ci si concentra sulla scuola, valgono ancora oggi "Le dieci tesi di Educazione Linguistica e Democratica" di (Gisel 1975: 121), pensate più di trent'anni fa per gli scolari dialettofoni, e valide ancora oggi per i parlanti delle nuove lingue immigrate: bisogna partire dal retroterra linguistico e culturale dei ragazzi, non per inchiodarli nei loro ghetti, ma per costruire ulteriori conoscenze, aggiungere il nuovo in armonia e non in conflitto o in sostituzione con il vecchio, senza disconoscerlo, negarlo o emarginarlo.

Nell'a.s. 2007-2008 un gruppo di lavoro intorno a Carla Marello dell'Università di Torino realizza una ricerca-azione affiancando settimanalmente ad allievi non italo-foni del biennio delle superiori studenti universitari italo-foni competenti nelle lingue native dei loro colleghi più giovani, insieme lavorano coi manuali delle diverse discipline traducendo mano a mano nelle lingue di famiglia alcuni brani da studiare. Si crea quindi una specie di CLIL "rovesciato" con l'obiettivo di permettere una migliore comprensione dei testi, anche tramite riflessioni contrastive a livello grammaticale e lessicale sulle due lingue. La conclusione del progetto porta ad affermare Marello (2009: 21) che sul

piano della ricerca in didattica delle lingue e in linguistica educativa la ricerca intorno al progetto "Scienza multilingue" è [...] la prova provata che una buona scolarizzazione in lingua madre è fondamentale per progredire più rapidamente anche in L2. [...] Emerge la validità di

- attività che suscitino la consapevolezza delle connessioni interlinguistiche in due e più lingue
- istruzioni per migliorare le strategie di apprendimento del vocabolario come mezzo per assicurare una miglior ritenzione del vocabolario in più lingue
- insegnamenti che abbiano lo scopo di far imparare gli stessi campi semantici in più di una lingua.

Bouajila e Mezzera (2008) svolgono una ricerca a Torino su bambini e ragazzi di seconda generazione di origine tunisina,¹⁷⁷ provando a verificare se da parte dei genitori vi sia interesse a trasmettere la propria lingua madre, e da parte dei figli a mantenerla e impararla; verificano inoltre quali siano le

173 Le uniche possibilità di risposta alla domanda "Ti senti italiano" sono sì, no, non so; non è previsto che ci si senta "anche" italiani, v. Ciafaloni (2006: 151).

174 Essa risulta essere fra i nati in Italia nel 79% dei casi l'italiano, e nel 21% una non meglio specificata "altra lingua" (verosimilmente quella di famiglia), specularmente chi vi è arrivato da meno di un anno preferisce l'italiano nel 28% dei casi e nel 72% un'altra lingua, con un progressivo crescendo dell'italiano, e diminuzione dell'altra lingua, mano a mano che aumentano gli anni di soggiorno in Italia; v. Ciafaloni (2006: 151).

175 Di fronte a dati che presentano aspettative simili per italiani e stranieri, l'autore si interroga su quale siano i meccanismi e le politiche da mettere in atto, per far sì che vi siano pari opportunità di accesso, ed evitare che si verifichi un orientamento formativo verso qualifiche di base sovrapponibili a quelle dei genitori, pionieri di percorsi migratori in cui vengono loro riservati lavori poco qualificati.

176 Si tratta di osservazioni molto simili a quelle fatte decenni prima da Joshua Fishman negli Stati Uniti (v. p. 62).

177 La comunità tunisina a Torino comprendeva all'epoca ca. 1500 persone (un decimo della comunità marocchina), concentrate in particolare nei quartieri di San Salvario, Porta Palazzo e Barriera di Milano, in cui ha luogo l'inchiesta.

modalità d'uso delle due lingue, e vi siano stati d'animo particolari legati all'utilizzo delle due lingue. I contatti hanno luogo frequentando un centro italo-arabo che ospitava una scuola tunisina per ca. 90 bambine-ragazzi dai 6 ai 14 anni, e tramite visite a casa a famiglie contattate per vie informali, con cui vengono condotte 20 interviste semi-strutturate integrate dall'osservazione partecipante. Il riscontro ricorrente è quello di un uso dell'italiano amplissimo, non soltanto come lingua della scuola, ma di molte attività extra-scolastiche, essa risulta quindi la lingua maggiormente usata nella giornata. Nelle famiglie la lingua di comunicazione e di socializzazione in genere è il tunisino. L'influenza in lingua di famiglia dei genitori sui figli è più forte negli anni di vita precedenti la frequenza della scuola materna, mentre parallelamente al processo di scolarizzazione in italiano avviene spesso che bambine e ragazzi intervistati comunichino tra loro in italiano. In molte famiglie poi il padre è arrivato in Italia prima del resto della famiglia, ha buone competenze in italiano e lavora fuori casa, mentre le madri casalinghe passano la maggior parte del tempo in casa coi figli, oppure con parenti e amiche tunisine, e hanno competenze limitate in italiano, anche quando hanno frequentato dei corsi. Vi è quindi un serio problema per i figli nati in Italia, che hanno quindi avuto un'esposizione ridotta al tunisino, di riuscire a comunicare in modo ampio con le madri (*op. cit.*: 130):

Con mia madre posso parlare solo tunisino, e a volte non so dire certe parole [...] Certe volte devo chiedere a mio padre o a mio fratello di tradurmi certe parole.

Emergono a volte contrasti di radice linguistica fra i genitori, con i padri più aperti ad un uso dell'italiano in casa, e madri più orientate verso l'uso dell'arabo, anche di quello coranico: esse tendono a collegare la perdita o la non acquisizione di competenze linguistiche in lingua di origine, ad un distacco da valori religiosi (per alcuni genitori vi è quindi una connessione stretta fra lingua araba e religione islamica). In questo senso alcune famiglie svolgono la scelta cosciente di ricongiungere la famiglia a Torino solo dopo che i figli abbiano frequentato i primi anni delle elementari in Tunisia, in modo che essi godano di un'istruzione anche in arabo. La televisione gioca un ruolo importante per rafforzare gli input in tunisino, i bambini più piccoli tendono a vederla da soli in italiano, e coi genitori in tunisino, i ragazzini alternano tra le due lingue. Di regola bambine e ragazzi non comprendono e quindi non guardano i programmi in arabo standard (con l'eccezione è data da chi è stato scolarizzato in Tunisia). La ricerca si conclude mostrando come (*op. cit.*: 134)

i bambini e i ragazzi di seconda generazione viaggiano su di un binario in cui l'aspetto del mantenimento del tunisino e quello dell'apprendimento dell'italiano scorrono paralleli. Il primo, che volge al passato, rimanda alle loro radici culturali e identitarie, mentre il secondo, proiettato verso il futuro, permette loro di vivere appieno il contesto nel quale sono nati e cresciuti. Sull'integrazione di questi due aspetti si formerà la loro identità personale: quanto più plasticamente sapranno muoversi da uno all'altro, tanto più riuscito e positivo sarà questo processo di formazione.

All'interno dello stesso progetto di ricerca di Tetyana Gordiyenko e Polina Polyakova (2008) esaminano il ruolo della lettura per le seconde generazioni russofone, partendo da una frase fatta che sentono fra i genitori russofoni: "nel nostro paese si legge molto". Esse verificano se l'abitudine alla lettura dei genitori viene trasmessa ai figli, e quale ruolo abbiano per questi ultimi la lettura in russo e la letteratura russa, inoltre indagano sul mantenimento e l'apprendimento del russo nelle nuove generazioni, e sulle possibilità di accedere a libri in russo a Torino. Per l'apprendimento del russo interpellano i genitori i cui figli frequentano la "Scuola russa" di via Bligny,¹⁷⁸ che confermano unanimemente che la sola "istruzione in casa" dei bambini non basta per far imparare loro bene la lingua di famiglia.¹⁷⁹ La scuola russa riveste un duplice ruolo: luogo di istruzione vero e proprio, e spazio di aggregazione per tanti bambine e ragazzi accomunati dalla stessa origine e dalla stessa lingua di famiglia. Un caso particolare è dato dai ragazzi con genitori provenienti da paesi come Moldavia, Ucraina e Bielorussia, i cui genitori sono di fatto bilingui con seconda lingua il russo; i figli spiegano della loro difficoltà, nel mantenere le loro competenze nella "prima" lingua di famiglia, che si accrescono quando si tratti di usare anche il russo, residuale nella comunicazione familiare e in cui di regola non hanno altri interlocutori oltre ai genitori. Fra gli intervistati più grandi (14-26 anni) di questo sotto-gruppo le ricercatrici trovano diversi esempi di quello che loro chiamano "bilinguismo completo", esse scrivono come (*op. cit.*: 146)

l'interesse verso la cultura di origine del genitore straniero aumenta con l'età [del/la figlia/o], probabilmente perché col tempo il giovane riesce ad emanciparsi dall'opinione della società che lo circonda. Una

178 Cfr. 4.3 L'insegnamento dell'italiano L2: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

179 Le madri denunciano come il tempo casalingo dedicato a parlare in russo per attivare il bilinguismo dei figli, in particolare quando il partner italiano non lo comprende, è decisamente insufficiente, cosicché molti bambini sono bilingui solo ricettivi. Una mamma lo spiega così, Gordiyenko e Polyakova (2008: 148):

il solo sforzo della mamma non basta, devono andare in una scuola russa così studiano sistematicamente e vedono che non è solo la mamma che ritiene importante studiare il russo, che ci sono altri bambini come loro, che ci sono altri adulti che ci tengono.

società che spesso penalizza le culture "altre", provocando in un bambino "meticcio" la voglia di celare la parte straniera della propria identità.

Chi è riuscito nel tempo a raggiungere buone competenze anche in russo, ha madri con un atteggiamento coerente nel tempo nell'usare il russo come lingua di comunicazione coi figli, accompagnato al loro buon livello di istruzione, che le ha spinte ad avvicinare i figli non solo al russo parlato, ma anche a quello scritto. Esse attribuiscono infatti alla lettura un ruolo importante nella formazione della competenza linguistica, e l'accompagnano a occasioni di trovarsi in ambienti in cui si parli il russo (incontri con parenti russofoni che vivono a Torino e/o soggiorni in Russia). Ciò detto la maggior parte degli intervistati spiega di avere una padronanza più approfondita dell'italiano, e che preferisce quindi leggere in questa lingua. Questo si riflette anche nell'uso di internet, utilizzato in russo dai genitori e dai ragazzi di prima generazione, mentre quelli di seconda preferiscono accedere a siti scritti in italiano. E' diffusa l'ignoranza di poter prendere in prestito libri in russo tramite le biblioteche civiche, ma una volta informati, i ragazzi e le mamme si dimostrano entusiasti di avere questa possibilità. Le abitudini di lettura riscontrate fra genitori ed "ereditate" ai figli, non sembrano legate, come ipotizzato in principio, al paese di provenienza, bensì al livello di istruzione delle madri: madri forti lettrici avranno facilmente figli buoni lettori, e viceversa. Risulta quindi che per il mantenimento del russo è decisivo che sia presente nel tempo un ambiente russofono anche fuori dalle mura famigliari, così come la presenza di istituzioni che stimolino e aiutino i ragazzi nello studio della lingua, e nell'accrescimento dell'interesse verso la cultura russa. Le ricercatrici concludono il loro lavoro sottolineando come i ragazzi russofoni di seconda generazione possono essere una preziosissima risorsa linguistica per l'Italia, essendo parzialmente o completamente bilingui, portatori di competenze linguistiche e culturali: favorire la loro educazione linguistica risulterebbe quindi essere una strategia vincente.

Ada Valentini (2009) ha analizzato a Bergamo repertori e vitalità linguistica di 123 alunni di elementari e medie figli di immigrati, che risultano avere repertori plurilingui e conoscere, complessivamente, una quarantina di lingue diverse. Il dominio famigliare è quello in cui vi è un uso esteso delle L1, in particolare per arabofoni e sinofoni, mentre ispanofoni e, a continuare, rumenofoni e albanofoni, sembrano più orientati verso un processo di sostituzione di lingua. La vitalità delle L1 è direttamente collegata all'età di arrivo e alla durata del soggiorno in Italia.¹⁸⁰

Con il suo studio longitudinale durato cinque anni Susanne Lippert (2010) presenta il punto di vista di 11 famiglie mistilingui con un genitore italofono e l'altro tedescofono a Roma: uno dei suoi obiettivi è di studiare la sostituzione di lingua come processo di evoluzione linguistica all'interno della singola famiglia, quindi non limitandosi all'erosione e alla perdita di lingua in contesti originariamente bilingui, ma concentrandosi anche sul passaggio parallelo verso un'altra lingua. Le ipotesi iniziali della sua ricerca, tutte confermate dalle interviste coi genitori, sono le seguenti (*op. cit.*: 101-102):

1) in famiglie in immigrazione isolata che nella comunicazione con i figli seguono il metodo "una persona una lingua",¹⁸¹ con il tempo e una crescente integrazione, che porta con sé un processo di adattamento linguistico all'ambiente esterno, si osserva che spesso i figli progressivamente non parlino più la lingua di famiglia,¹⁸²

2) il fatto che un figlio usi la lingua del luogo col genitore immigrato, porta quest'ultimo a usare a sua volta la lingua del luogo in base all'effetto *trigger*, "di innesco", per cui ci si adatta alla lingua del proprio interlocutore,

3) più forte è la competenza bilingue del parlante immigrato, ovvero meglio egli sa la lingua del luogo, più difficile diventa per lui non usarla,

4) con il tempo il discorso intrafamigliare diventa sempre più monolingue in lingua del luogo,

5) in questo modo la competenza di figli, e genitori, in lingua di famiglia diminuisce sempre più,

6) con la nascita di fratelli/sorelle questa dinamica viene ulteriormente rafforzata, perché essi fra loro parlano la lingua del luogo, all'interno della famiglia aumentano quindi i rappresentati "nativi" di essa, e le possibilità di interazione.¹⁸³

Essa osserva inoltre come nelle ricerche incentrate sul metodo educativo "una persona una lingua", i modelli di riferimento linguistico vengono identificati in automatico con i genitori, vi sono però alcuni paradossi intrinseci a questa situazione (*op. cit.*: 64-68):

180 Questi dati confermano quelli di Chini (2004: 97).

181 Questo dato conferma la debolezza nel tempo dell'impostazione "una persona una lingua" in coppie miste, osservato da Susanne Döpke (1992) in sei famiglie bilingui (tedesco e inglese) in Australia: in cinque di esse prima dell'ingresso alle elementari i bimbi hanno competenze solo ricettive del tedesco (l'eccezione è data dalla famiglia in cui il nonno tedesco è in visita per due mesi ogni anno ed è presente una au pair germanofona).

182 NB In realtà Lippert usa i termini "lingua forte" e "lingua debole", che sostituiamo rispettivamente con "lingua del luogo" e "lingua di famiglia".

183 Questo dato conferma gli esiti della ricerca torinese LITOS di un decennio precedente (v. p. 98).

1) che cosa succede se ambedue i genitori lavorano, e se gli infanti da svegli passano spesso più tempo con altre persone che coi genitori? Ad esempio se banalmente i bimbi frequentano un asilo nido, o se genitori alto-borghesi si affidano a una nanny: non esiste più una lingua madre?

2) L'obiettivo ultimo nelle famiglie è la comunicazione fra genitori e figli, o l'uso della lingua minoritaria? Se i genitori desiderano comunicare coi figli, e questi ultimi rifiutano la lingua minoritaria, si smette di comunicare per rimanerle fedeli, o ci si adatta all'uso della lingua con cui il figlio si identifica?

3) Da una parte le guide sull'educazione bilingue invitano i genitori ad "essere spontanei e giocosi", se però essi non insistono coerentemente, con costanza e determinazione nell'uso della lingua di minoranza verosimilmente in tempi brevi essa verrà abbandonata dai figli.¹⁸⁴ qual è allora l'atteggiamento corretto?

Essa osserva inoltre (*op. cit.*: 85) come numerose ricerche tendono a descrivere i casi di bilinguismo produttivo riuscito, molti autori trascurano l'ambiente in cui i bambini crescono e vedono i bimbi come casi singoli, e non all'interno di una famiglia e di un processo comunicativo dinamico e di gruppo, che coinvolge anche fratelli, coetanei e altre persone di riferimento, dando per scontato che la loro acquisizione linguistica sia un merito essenzialmente dei genitori, mentre più un bambino cresce, meno tempo passa interagendo linguisticamente coi genitori. La linguista consiglia quindi ai genitori (*op. cit.*: 103) per contrastare l'erosione della lingua di famiglia, di provare ad usarla almeno 20 minuti ogni giorno, utilizzando anche materiale linguistico autentico (libri, fumetti, audio-¹⁸⁵ e videocassette, programmi radio e TV). Implementare un "esercizio" costante, abbinato a una riflessione esplicita da parte dei genitori sull'educazione linguistica dei figli e sulla situazione linguistica generale della famiglia (ad esempio tramite la redazione di un sintetico diario, che documenti l'uso della lingua di famiglia), dovrebbe aiutare a mantenere o a re-introdurre la lingua di famiglia come lingua abituale di comunicazione, mentre un atteggiamento fatalistico porta invece alla sua perdita progressiva.¹⁸⁶ A loro volta i genitori delle famiglie in cui è ancora attiva la lingua di famiglia sottolineano che, insieme a un loro atteggiamento linguisticamente coerente, perseverante e costante, la lettura ha un'influenza positiva¹⁸⁷ sia per l'ampliamento lessicale che per la comprensione, così come sono utili la visione costante di programmi televisivi del paese di origine, soggiorni medio-lunghi nel paese di origine, e interazioni regolari con parlanti la lingua di famiglia anche in Italia, ad esempio baby sitter ed au-pair. Sarebbe poi molto importante che i bambini/ragazzi potessero frequentare corsi di lingua di famiglia o ancora meglio scuole bilingui, gestite con la collaborazione dei ministeri dei paesi coinvolti ed eventualmente con il sostegno di borse di studio, di modo che la loro frequenza non sia limitata esclusivamente a figli di famiglie benestanti. Nessuno dei bimbi nello studio ha una competenza in lingua di famiglia paragonabile a quella di un monolingue nel paese di origine, per quelli che frequentano la scuola bilingue però la situazione è migliore. Al termine della ricerca empirica le conclusioni (*op. cit.*: 242-243) sono che è molto difficile crescere figli come bilingui competenti in un ambiente istituzionalmente monolingue. In molte famiglie infatti i tentativi non hanno buon esito, a meno che si investa un'attività intensa in attività linguistiche extrafamiliari: è stata quindi stata falsificata l'ipotesi che sia facile e naturale crescere figli bilingui in famiglie bilingui. Inoltre è stato mostrato che i bambini che hanno avuto la fortuna di frequentare una scuola bilingue¹⁸⁸ hanno una competenza in lingua di famiglia sensibilmente più alta di quella dei coetanei che non hanno avuto questa opportunità, dimostrando quindi che le scuole bilingui non sono solamente utili, ma necessarie affinché abbia luogo una socializzazione bilingue. Se davvero l'Europa persegue come obiettivo il plurilinguismo, le bambine e i ragazzi bilingui vanno supportati con progetti scolastici mirati.

Favaro (2011b: 24) riflette su quello che definisce il "capitalismo linguistico" e nota che, a livello istituzionale, il fatto di essere bilingue è un attributo che viene riconosciuto alle élite, situandolo in un mercato linguistico che dà un diverso valore alle lingue. Il bilinguismo dei bambini stranieri "non ricchi" viene spesso percepito e trattato come un deficit, e non come una chance; chi pratica una lingua "non prestigiosa" non viene considerato quindi come un bilingue, ma viene valutato esclusivamente in termini di carenza rispetto all'italiano, la lingua della scuola. A parere di Favaro (2011a: 109, 122-123) questo fa sì che nelle scuole pubbliche italiane le L1 sono assenti, le competenze in esse non hanno

184 Cfr. al riguardo anche Leist-Villis (2010: 132-159).

185 Secondo la madre della famiglia 10, per un rinforzo linguistico sembra che le audiocassette funzionino meglio delle videocassette, perché obbligano i bambini a concentrarsi sulla parte verbale, v. Lippert (2010: 141).

186 V. Lippert (2010: 149-156, 182-222 e 235).

187 I ragazzini del campione che hanno i risultati migliori nei test di competenza linguistica in lingua di famiglia, sono ambedue forti lettori; anche altri bimbi leggono volentieri, ma poco e di rado, sembra quindi che, affinché la lettura abbia un effetto di rinforzo linguistico, essa debba essere estensiva e intensiva.

188 Nel campione si trattava di scuole private a pagamento.

nessun riconoscimento, nelle aule l'uso delle L1 viene negato e rinnegato come dannoso per l'italiano. A livello psicologico ciò crea negli allievi una frattura con la loro vita familiare e, nei neo-arrivati, con quella nel paese di origine. Agli allievi poliglotti viene chiesto di cancellare tutto quello che viene veicolato dalla lingua di famiglia, il messaggio che la scuola quindi trasmette è che se non si sa l'italiano, non si sa tout court. Le competenze nella lingua di famiglia rimangono bloccate a ambiti cognitivi ristretti, perché essa viene utilizzata solo in ambito familiare, senza pratica nella letto-scrittura. Il rischio concreto è quello di un bilinguismo sottrattivo in cui la L1 diventa evanescente. Non è infrequente che durante l'adolescenza, quando ci si interroga sulle proprie radici, possano nascere problemi identitari, viceversa qualcuno prova a studiare la lingua di famiglia, per piacere personale, per riempire le pagine della propria storia familiare, o perché scopre che è utile per lo studio o per il lavoro.

Carla Bonino (2011b: 61-63) compie una disamina della politica linguistica italiana dell'ultimo mezzo secolo, notando come la scuola italiana ha avuto e continua a darsi come compito preminente più che l'educazione linguistica, l'insegnamento della lingua italiana. Essa traccia un parallelo fra gli anni '60 e '70, in cui di regola nelle classi non si sapeva o voleva costruire negli allievi competenze in italiano partendo dai dialetti da loro diffusamente parlati (*op. cit.*: 124), così come oggi non si riesce a riconoscere ed utilizzare la ricchezza delle lingue madri degli allievi migranti. Di questa situazione risente profondamente anche l'insegnamento, assai carente, delle lingue straniere.¹⁸⁹ L'Italia è alle prese con una diffusa arretratezza culturale e linguistica,¹⁹⁰ aggravata dall'assenza di una reale coscienza linguistica nelle classi dirigenti, che si coglie in tre fenomeni:

1) non vi è attenzione per le lingue madri dei migranti, che sono, quando vengono riconosciute, non solo una risorsa individuale, ma anche una risorsa per la società italiana;

2) i dialetti vengono utilizzati in modo strumentale come elemento di separazione fra chi li conosce e non, sia nei rapporti coi migranti che in quelli con gli italiani che provengono da altre regioni, il rapporto fra lingua nazionale e dialetti viene messo su un piano disgregante, allontanandosi quindi da un plurilinguismo consapevole e aperto;

3) gli ultimi ministri dell'Istruzione hanno insistito quasi esclusivamente sull'apprendimento scolastico dell'inglese a discapito di altre lingue straniere, senza tenere conto dello spirito plurilingue in cui si muove l'Europa, e dell'impegno di Barcellona affinché ogni cittadino apprenda almeno altre due lingue oltre alla propria lingua madre.¹⁹¹ La pedagoga si unisce al commento di Carlo Bernardini (2003) sull'inverso culturale in cui si trova l'Italia, chiedendosi se le scelte compiute siano consapevoli o meno, e se l'obiettivo non esplicitato sia di negare un'istruzione di alto livello per tutti, che potrebbe risultare scomoda ad alcuni. Inoltre Bonino (2011a: 12) critica come nelle scuole in Italia si continui ad essere lontani da una reale interazione tra lingue di famiglia e italiano, e dal coinvolgimento di tutti i docenti nel favorire l'apprendimento linguistico; questo ha pesanti ripercussioni in termini di fallimenti scolastici di molti studenti stranieri, e porta in molti ragazzi di seconda generazione alla perdita del patrimonio linguistico familiare. La scuola italiana ha un'impostazione ancora in larga misura monoculturale; l'idea che i bilingui siano avvantaggiati è ampiamente condivisa, ma solo quando ci si riferisce alle élite e a poche lingue internazionali; quando si tratta invece delle lingue dei paesi dei migranti, ci si dimentica dei vantaggi e delle opportunità offerte dalla diversità linguistica e dal dialogo interculturale. L'istituzione scuola deve sviluppare nei suoi allievi sia le competenze nell'italiano come lingua seconda, e contemporaneamente deve tener conto e valorizzare le diverse lingue di famiglia. Non è semplice, vi sono forti spinte alla chiusura e alla negazione dei diritti, seguire però la strada del monolinguisimo e dell'assimilazione implica grandi sprechi di risorse e di opportunità, e porta a una condizione di perenne conflittualità: il bimbo migrante, se è un bambino bilingue, ha diritto di essere sostenuto nel suo bilinguismo.

Per quel che riguarda i laboratori di italiano L2, il loro ruolo va definito in modo specifico, essi devono avere un orizzonte temporale chiaro, per evitare il rischio, come pensa Favaro (2002: 117),

di inseguire il programma comune in una corsa che appare spesso concitata e ansiogena, anche perché il "traguardo" si sposta sempre più là, dato che i compagni di classe del bambino straniero non stanno "fermi" mentre lui è impegnato ad apprendere le L2. E così all'apprendente che viene da lontano si rischia di

189 Al riguardo Tullio De Mauro (1999) notava che nella tradizione nazionale italiana la conoscenza di lingue moderne è spesso molto approssimativa, di fatto il gruppo più numeroso di italiani che hanno conoscenza di altre lingue è quello degli emigrati, che hanno vissuto sulla loro pelle la carenza di competenze linguistiche con cui hanno lasciato la scuola e l'Italia. Anche se di questa condizione di analfabetismo linguistico si è fatta una virtù, sviluppando un'eccellente tradizione di traduttori di saggistica e di letteratura, e un'eccellente schiera di doppiatori cinematografici televisivi, manca una conoscenza diffusa di base delle lingue straniere moderne. V. ad esempio EF EPI (2013). Piace ricordare alla scrivente come Don Milani facesse studiare ai figli dei contadini l'inglese ed il francese con giornali e giradischi, cosicché potessero ad es. poi fare esperienze lavorative all'estero.

190 Per i dati dell'indagine PIAAC v. p. 549.

191 V. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

proporre raggiungimento di una meta complessa (l'entrata alla pari nel curriculum comune), attraverso un "percorso a ostacoli", che cerca di concentrare in un tempo ristretto l'apprendimento di nozioni e saperi per riempire lacune e carenze (che si suppone esistano perché mancano le parole per definirli) e delle parole e strutture per esprimerli.

Un gruppo attorno a Favaro ha svolto per due anni in una scuola materna di Milano con una forte presenza di bambini stranieri, un progetto denominato "Mediazione culturale e apprendimento della lingua italiana dei bambini stranieri", che comprendeva anche un'indagine osservativa sulle caratteristiche dell'italiano di alcuni bambini cinquenni (16 stranieri e 8 italofoni come gruppo di controllo), utilizzando schede sviluppate ad hoc sulla base del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue), così da osservare la loro competenza linguistica e comunicativa.¹⁹² Da essa emerge come questi bimbi, anagraficamente pronti per iniziare le scuole elementari, siano in possesso di competenze molto disomogenee in italiano, anche di fronte a biografie linguistiche che, sulla carta, sembrerebbero simili. Alcuni si trovano ancora ad un livello basico (sono usciti da poco dalla fase di silenzio, si esprimono in modo limitato, e solo se stimolati), altri sono ad un livello post-basico (le loro frasi sono più articolate, compaiono forme flesse sia per i nomi che per la temporalità), un ultimo gruppo infine presenta produzioni simili a quelle dei compagni italofoni (sia nella competenza fonologico-articolatoria, che in quella lessicale e grammaticale). A livello fonologico alcuni bambini presentano difficoltà diffuse nell'articolare suoni non presenti nella propria madrelingua e nel parlare con sufficiente chiarezza. A livello lessicale si riscontra la presenza di termini di largo uso, di fronte però ad una carenza di termini più specifici. A livello grammaticale, quello che forse fornisce gli elementi di discriminazione più chiari per distinguere i diversi stadi di sviluppo linguistico fra i bambini, si osservano incertezze persistenti nelle concordanze e per esprimere la temporalità. A livello narrativo, che di fatto racchiude tutte le competenze precedentemente elencate, si nota come alcuni bambini non producano che poche e brevi frasi per raccontare un'intera storia. Di fronte a questi esiti la curatrice si chiede come nelle quotidianità degli asili [e delle scuole] si osservi e analizzi la capacità di ascolto e di comprensione di ciascun bambino, quali possibilità concrete e quante occasioni abbiano i bambini di prendere la parola nella loro vita all'asilo, così da esprimersi e interagire verbalmente. La risposta è che, di fronte alla numerosità delle classi e all'esiguità delle compresenze fra le maestre, i tempi da dedicare allo scambio e alla conversazione un piccolo gruppo sono ridotti al minimo. La conclusione di Favaro (2011b: 70-71) è disarmante:

In altre parole, la frequenza dei tre anni di scuola dell'infanzia non sembra da sola sufficiente ad assicurare una competenza [adeguata in italiano ...] Mentre nella gran parte dei bimbi italiani l'acquisizione linguistica continua a casa e nel tempo extrascolastico, grazie a numerosi e densi scambi e interazioni con i pari e con altri adulti che li circondano e che parlano con loro, per molti bimbi stranieri l'ambito privilegiato dell'apprendimento dell'italiano è e resta solo quello scolastico [...]. Hanno maggiori possibilità di scambio quotidiano i bimbi stranieri che hanno fratelli e sorelle più grandi, con i quali possono interloquire in italiano (e/o in lingua di origine).

Le proposte per uscire da questa situazione vengono riassunte dalla studiosa nel motto "insegnare a parlare", affinché questo avvenga le insegnanti delle materne devono avere consapevolezza pedagogica e didattica in ambito linguistico, per poter calendarizzare momenti in cui osservare e riflettere sulle produzioni linguistiche dei bambini, per trovare gli stimoli adatti per lo stadio di interlingua in cui ogni singolo bambino si trova, e per avere tempi e luoghi per poter comunicare in tranquillità nel piccolo gruppo. Una possibilità potrebbe venir data dall'introduzione di momenti settimanali fissi per svolgere attività dedicate allo sviluppo linguistico. Quattro sono gli obiettivi concreti che devono poter essere raggiunti: l'arricchimento lessicale, l'uso sempre più competente delle strutture linguistiche di base, il raggiungimento di un'articolazione e di una pronuncia adeguati, e infine la capacità di raccontare.

Carla Bagna (2011), partendo da ragionamenti legati all'italiano che si muove, dentro e fuori Italia, in un "mercato delle lingue ovvero in un ordine linguistico globale", paragona quel che succede all'italiano degli emigrati italiani, in particolare ai loro figli fuori Italia, con il presente delle lingue immigrate in Italia. Per il primo punto si rifà all'analisi svolta da Vedovelli (2011: 129-150), in particolare sul modello di "spazio linguistico globale italiano" che, per analizzare le diverse dinamiche a cui è sottoposto l'italiano nel mondo, affianca all'asse legato al dialetto, all'italiano e alla lingua del nuovo Paese, quello di lingua etnica, identitaria e nazionale. Rispetto al secondo punto (*op. cit.*: 350) osserva come la

presenza delle lingue immigrate in Italia, dettata dal numero crescente di persone di origine straniera, dalla massa di alunni nati in Italia ed entrati nel sistema formativo italiano, sollecita ancora di più il confronto fra la formazione linguistica delle giovani generazioni di discendenti di italiani nel mondo e quella del-

192 Gli esiti di questa osservazione vengono descritti e analizzati in Favaro (2011b: 6-7, 70-76).

le giovani generazioni di stranieri in Italia. [...] Lo spazio linguistico globale, non necessariamente in contrapposizione con locale [...] e globale italiano, [...] si caratterizza quindi per un intersecarsi di lingue ed usi linguistici, che vanno ad incrementare i panorami linguistici "superdiversi".¹⁹³

Nel concreto analizza i dati del progetto FIRB¹⁹⁴ "Perdita e mantenimento dello spazio linguistico e culturale nella II e III generazione di emigrati italiani nel mondo: lingua, lingue, identità. La lingua e cultura italiana come valore e patrimonio per nuove professionalità nelle comunità emigrate", mettendo a confronto con la ricerca "Mappatura delle lingue immigrate in provincia di Siena",¹⁹⁵ da cui emerge come le lingue immigrate non siano presenti a nessun titolo nel contesto formativo italiano, se non eventualmente a livello universitario, e che quindi l'italiano, in particolare quello scolastico, rimodella fin dal primo contatto lo spazio linguistico degli allievi di origine straniera. Essi accrescono sensibilmente il potenziale plurilingue del territorio in cui crescono, perché aggiungono all'italiano, alle sue varianti e ai dialetti locali, oltre alle lingue straniere studiate a scuola, le varietà famigliari dotate di una loro vitalità etnolinguistica. Sia i figli di italiani all'estero, che i figli di stranieri in Italia, si autovalutano in italiano con una buona competenza nella comprensione e nella produzione orale, mentre si reputano con competenze ridotte nello scrivere e nel leggere, cosa che li porta ad avere una serie di problemi nella loro carriera scolastica. A parere della linguista, visti gli errori compiuti in ambito scolastico nei confronti dei figli degli italiani emigrati, e visti in particolare gli esiti scolastici delle giovani generazioni italiane in Germania o in Svizzera,¹⁹⁶ si dovrebbero trovare molti spunti di riflessione per ripensare il sistema d'istruzione in Italia, in particolare rispetto alla formazione in italiano L2 e al mantenimento e allo sviluppo delle competenze in lingua di origine, Bagna (2011: 357-358) spiega come la

storia dell'emigrazione italiana dovrebbe aiutare ad affrontare la questione delle giovani generazioni di stranieri in Italia in modo da contribuire allo sviluppo di migliori competenze linguistiche per l'intera società italiana. [...] Per chi vive in Italia l'equilibrio tra l'italiano, le lingue insegnate a scuola, le lingue di origine è la "sfida" di un paese per gestire equilibri linguistici interni, per poter meglio riconoscere e comprendere gli esiti del contatto linguistico [...] e per poter definire anche un proprio profilo internazionale.

La fondazione ISMU¹⁹⁷, vocata a iniziative e studi sulla multietnicità, ha recentemente curato un testo dedicato proprio all'implementazione concreta del plurilinguismo nelle scuole italiane, tramite la mappatura e la descrizione di progetti attivati a Milano in questo ambito. I curatori, Silvana Cantù e Antonio Cuciniello (2012a) hanno messo "le mani in pasta" raccogliendo attività che hanno come filo rosso la valorizzazione del plurilinguismo di bambini e ragazze, e talora anche dei loro genitori. Esse hanno in comune un monitoraggio e una valutazione interna molto curati (a volte anche una valutazione esterna di istituzioni universitarie), un elevato apprezzamento e un buon grado di trasferibilità, così come una limitatezza di orizzonte temporale conseguente a finanziamenti di fondazioni bancarie non finalizzati a una stabilizzazione degli stessi, che portano a una ristretta conoscenza istituzionale e a un tasso di ripetibilità assai basso.

Antonio Cuciniello (2012) descrive un'importante esperienza milanese, ovvero il questionario "Rilevazione dei progetti di insegnamento della lingua d'origine", pensato come strumento per la mappatura di iniziative di insegnamento di lingua madre, testato e parzialmente modificato nell'ambito del Terzo Settore nel corso del 2010, e utilizzato nel 2011 in una ricerca promossa dalla Fondazione ISMU e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, che ha coinvolto tutte le scuole della Regione per avere una banca dati accessibile alle famiglie, oltre che all'Ufficio Scolastico, che presentasse i diversi corsi in lingue di famiglia. Questo lavoro è poi convogliato nel progetto "Apriti Sesamo",¹⁹⁸ che ha l'obiettivo di mettere in rete sia i laboratori per bambini e ragazze in età scolare per il mantenimento della lingua madre (nello specifico l'albanese, l'arabo standard, il cinese, il rumeno e lo spagnolo), che quelli di apprendimento dell'italiano per i genitori, così come gli incontri ludici e di avvicinamento all'italiano per piccoli in età pre-scolare. Nonostante l'alto gradimento espresso nella valutazione degli utenti, e i lusinghieri attestati contenuti nella valutazione esterna del progetto, al termine del triennio di finanziamento tramite esterni non si è realizzato, per mancanza di interessamento istituzionale, ciò che i curatori auspicavano, ossia una radicazione delle pratiche che superasse l'estemporaneità e lo spontaneismo delle iniziative, il più delle volte "delegate" e senza nessun tipo di strutturabilità. A parere loro bisognerebbe invece patrimonializzare gli esiti della ricerca-azione, per arrivare a una ri-appropriazio-

193 Per il significato di questo neologismo di Steven Vertovec cfr. p. 76.

194 Cfr. http://www.unistrasi.it/1/147/862/Progetto_FIRB_%282009-2012%29.htm.

195 Si tratta di uno studio realizzato dall'Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia dell'Università per Stranieri di Siena, v. p. 123.

196 Cfr. in particolare Monica Barni (2011) e Maria Cristina Castellani (2011).

197 <http://www.ismu.org/>.

198 Finanziato dalle Fondazioni Vismara e ISMU, in collaborazione con l'UTS di Milano, maggiori informazioni si trovano qui <http://www.ismu.org/index.php?page=97> e <http://www.cogsci.unitn.it/>, v. (Cantù e Cuciniello (2012c).

ne critica e consapevole delle esperienze fatte, di modo che la "memoria" progettuale, organizzativa, individuale e di équipe del progetto possa essere utilizzata, trasferita, ripensata e rivisitata da altri operatori e/o istituzioni. I curatori del progetto, di fronte alla scelta obbligata delle famiglie, in assenza di proposte strutturali e istituzionali, di individuare "vie più private o isolazionistiche"¹⁹⁹ osservano che (*op. cit.*: 32)

[la] scuola, di fronte alla richiesta sempre più esplicita delle famiglie straniere di mantenere e/o sviluppare la competenza dei propri figli nella lingua d'origine, sembra "chiamarsi fuori" anche quando ha avviato un'approfondita riflessione in ordine al tema del plurilinguismo nelle sue varie declinazioni. In realtà, occorre dichiarare in modo esplicito che i vincoli posti dall'esiguità o dall'indisponibilità delle risorse finanziarie confliggono inevitabilmente con un'ipotesi progettuale, che ha costi ben definiti e può essere pertanto non sostenibile.

Marco Muzzana (2012) descrive un progetto avviato nel 2005 e denominato "A scuola con le mamme".²⁰⁰ Esso nasceva dalla constatazione che numerose donne straniere che accompagnano i figli a scuola, sanno molto poco l'italiano, e risultano così escluse dalla vita scolastica e sociale, con ricadute anche all'interno della vita familiare. I suoi obiettivi sono di: insegnare l'italiano alle mamme di origine straniera nella scuola dove i loro figli crescono e studiano;²⁰¹ proporre elementi di alfabetizzazione sociale, sviluppando dinamiche di confronto e dialogo, sostenere le madri nel "lavoro di mediazione educativa" fra più riferimenti valoriali e culturali, aiutandole a superare il senso di emarginazione culturale, reale o percepito, che le può coinvolgere; offrire laboratori di lingua madre per studenti dai 5 ai 13 anni per valorizzare e sviluppare la conoscenza della lingua di origine come "strumento di pensiero e di apprendimento", dando l'opportunità di ri-scoprire il proprio patrimonio linguistico-culturale e vivere con serenità l'essere "ponte" fra due culture.

In tutte le attività svolte una delle figure più rilevanti ed efficaci risulta essere quella della mediatrice culturale. La supervisione dell'Università Bicocca ne dà un l'ottimo giudizio globale, e rileva alcune criticità:

- nonostante la scuola pubblica "ospiti" (sic) nei suoi locali il progetto, gli insegnanti hanno difficoltà a comprendere le potenzialità pedagogiche del servizio, e il suo valore nel processo di integrazione delle famiglie straniere nella scuola;

- la scuola non promuove ancora in modo efficace e continuativo il servizio e l'informazione alle famiglie, che avviene per lo più attraverso il passa-parola tra le mamme, piuttosto che attraverso canali di diffusione formali;

- il servizio "A scuola con le mamme" è conosciuto ancora superficialmente dalle insegnanti della scuola per l'infanzia, che ne hanno un'idea imprecisa, lo vedono come un mondo a se stante e lo vivono come un servizio di volontariato interno alla scuola, pur percependo che esso ha notevolmente arricchito le famiglie straniere di risorse, soprattutto linguistiche, e che i bambini provenienti dall'esperienza dello "Spazio Bimbi" hanno una buona capacità di integrarsi nella scuola d'infanzia. Il filo rosso delle esperienze descritte in territorio milanese è per Erica Colussi (2012: 60) l'attenzione verso il nucleo familiare che

in un contesto di migrazione è percepita trasversalmente sia come risorsa per la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine che come punto focale per l'integrazione dei minori e delle loro famiglie nel contesto scolastico e sociale. Sostenere il ruolo genitoriale in lingua madre all'interno dello spazio scuola può facilitare il superamento delle difficoltà legate all'inserimento nel nuovo contesto e far emergere le competenze socio-educative e culturali del genitore stesso. Nello stesso modo, valorizzare il plurilinguismo che accompagna la crescita del minore sottolineando l'aspetto di lucidità e di interazione con il gruppo è elemento fondamentale anche per affrontare con successo le sfide poste dal percorso di scolarizzazione.

Uno spazio a sé merita il progetto Kolipsi, frutto della collaborazione fra l'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo dell'EURAC (v. p. 122) e il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione (DiSCoF) dell'Università degli Studi di Trento.²⁰² Coninvolgendo un campione molto ampio di studenti al quarto anno di scuola superiore ha raccolto²⁰³ e valutato 1.470 questionari e 1.344 test linguistici, sfociati nella pubblicazione dell'opera in due volumi *Gli studenti altoatesini e la*

199 Se i corsi non venivano più offerti nel campione torinese della nostra ricerca il più delle volte i genitori non trovavano alternative e i figli non godevano più di un momento di insegnamento della lingua di famiglia.

200 Gli attori e finanziatori originari erano la Fondazione Verga, la Fondazione Cariplo e il Comune di Milano (che attingeva a fondi ex L 40 e ex L 285), strada facendo si sono aggiunti l'Asl con il Dipartimento ASSI – Servizio Famiglia Infanzia Età Evolutiva, l'Associazione La Tenda e le Cooperative Comunità del Giambellino e San Martino.

201 Chi ha bambini di età 1-3 anni li può lasciare in uno "Spazio bimbi" loro dedicato, vicino alle aule dove le loro mamme seguono le lezioni.

202 Rispettivamente <http://www.eurac.edu/it/research/autonomies/commul/Pages/default.aspx> e <http://www.cogsci.unitn.it/>.

203 I dati pubblicati riguardano esclusivamente i parlanti italofofoni, germanofoni e di chi si è autodefinito "bilingue" in queste due lingue; sono stati archiviati, e non ancora elaborati, quelli dei parlanti ladino e quelli degli "stranieri".

seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale di Abel et al. (2012). Da una parte si è misurata la loro competenza in L2, facendo riferimento al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, inoltre, partendo dalla convinzione che la tematica andasse affrontata tramite un approccio interdisciplinare, ci si è concentrati su fattori extra-linguistici, in particolare psicosociali, che possono influenzare le competenze in L2, coinvolgendo oltre agli studenti, anche i loro genitori e gli insegnanti di L2. A parere dei curatori la loro pubblicazione fornisce un quadro circostanziato degli esiti dell'apprendimento della L2 in Alto Adige, e una serie di indicazioni coerenti e fondate per un approccio nuovo e possibilmente di successo all'apprendimento della L2. Si registra (*op. cit.*: 403-407) come l'apprendimento linguistico sia un processo sociale che necessita di un gioco di squadra fra tutti gli attori, fra cui la scuola, l'ambito privato e la politica: esso non può, e non deve, venir lasciato all'iniziativa del singolo parlante. Ciò vuol dire che deve risultare accettabile sia una modalità di comunicazione prevalentemente monolingue (in tedesco o in italiano), così come una plurilingue; questo modello dinamico-cooperativo implica "trattative" fra le diverse modalità comunicative, che presuppongono competenze nelle diverse varietà (dialetti inclusi), creando un continuum flessibile. Poiché si può parlare di "dono" del crescere in un territorio multilingue, i curatori trovano necessario che l'Alto Adige compia una svolta verso il plurilinguismo, affinché esso diventi una finalità dell'educazione e dell'istruzione.

Silvia Sordella, insegnante e linguista piemontese, si è occupata nelle sue ricerche di che cosa voglia dire per gli allievi partire da un retroterra plurilingue, e che riflessi questo abbia sui loro genitori, e sulla pratica e sulle aspettative dei loro insegnanti. In Sordella (2012) riporta di una ricerca/azione svolta nell'anno scolastico precedente in una scuola elementare di Savigliano (Cuneo) nell'ambito del progetto "Mamme e figli a scuola". Gli interventi educativo-didattici messi in atti erano finalizzati a potenziare le competenze trasversali degli alunni stranieri di prima elementare, e ad aiutare i genitori stranieri a sostenere i figli nell'apprendimento. Questo è avvenuto tramite laboratori pomeridiani per gli alunni, accompagnati da tre incontri con i genitori stranieri per permettere a questi ultimi di approfondire la conoscenza dell'organizzazione e dei contenuti della scuola italiana; durante questi incontri si è cercato inoltre di avviare un percorso di tutoraggio da parte delle mamme verso le figlie, anche tramite l'utilizzo della propria lingua di origine. Le mamme si sono mostrate molto interessate a mettere in luce le competenze bilingui delle loro figlie, il desiderio che esse mantengano la lingua di origine significa voler preservare una sua particolare funzione comunicativa, derivante dal fatto che è la lingua attraverso la quale di regola si costruisce il rapporto affettivo tra genitori e figli. Durante gli incontri si osserva che, vista la scolarizzazione monolingue in italiano, le competenze di tipo CALP (v. p. 91) si sviluppano in maniera asimmetrica in lingua di origine e in italiano: l'attivazione del lessico "scolastico" risulta rapida nel lessico mentale italiano, mentre il serbatoio lessicale della lingua di famiglia, meno frequentato, rischia di essere povero di molti concetti astratti. Dall'analisi della gestione del repertorio plurilingue dei bambini stranieri, effettuata tramite l'analisi dei dialoghi fra figlie e mamme in lingua di casa, si osserva un panorama variegato di strategie metalinguistiche, in cui la "lingua di casa" e la "lingua di scuola" adempiono a funzioni socio-linguistiche diverse e quindi si sono sviluppate in modo diverso. In particolare i resoconti di vita scolastica risultano difficoltosi quando coinvolgono i linguaggi specifici legati agli apprendimenti scolastici, ma dove mancano "le parole giuste" in lingua di famiglia, le bambine hanno dimostrato abilità e naturalezza nel sfruttare l'italiano per prestiti, la commutazione di codice permette loro di attingere a tutte le risorse del repertorio plurilingue, per trovare un terreno comune con la mamma, sia a livello concettuale, che linguistico.

La ricerca *Language Rich Europe: tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa* di Extra e Yağmur (2012), finanziata dalla Commissione Europea, non riguarda esclusivamente i minori stranieri, ma fornisce ciò non di meno informazioni importanti sul loro contesto scolastico-linguistico. I curatori per la parte italiana, che ha coinvolto le città di Milano, Roma e Trieste, sono l'Università per Stranieri di Siena nella persona della Rettrice, Monica Barni, e l'associazione LEND (Lingua e nuova didattica)²⁰⁴. Lo studio prende in considerazione un ampio spettro di lingue: nazionali, straniere, regionali e di minoranza, così come quelle immigrate. Gli ambiti indagati sono molteplici: le lingue nei documenti ufficiali e nelle banche dati, nell'istruzione dalla materna fino all'università, includendo la formazione professionale, nei media audiovisivi e nella stampa, nei servizi e luoghi pubblici ed infine nelle imprese. La speranza dei curatori è che, i dati resi visibili dai loro indicatori aiutino Paesi e regioni nei loro sforzi di auto-valutare il proprio stato dell'arte rispetto alle indicazioni date dai documenti dell'Unione Europea e del Consiglio di Europa sul multilinguismo e sul plurilinguismo, accrescendone così la consapevolezza sia a livello di opinione pubblica, sia a livello macro-politico fra gli addetti alla politica linguistica, per motivarli ad intraprendere azioni mirate. Nei 24 paesi coinvolti si osserva (*op. cit.*: 7-11, 150-157) come quasi ovunque la legislazione tratti questioni relative alla/e

204 www.lend.it.

lingua/e nazionale/i e a quelle regionali/minoritarie (R/M); in quattordici essa si occupa anche delle lingue straniere, e in sei paesi delle lingue immigrate. In quasi tutti i Paesi/regioni sono disponibili documenti ufficiali di politica linguistica per la promozione delle lingue nazionali e straniere, in 18 per le lingue R/M, mentre per le lingue immigrate esistono solo in quattro; nei Paesi dell'Europa occidentale le lingue immigrate hanno spesso una visibilità maggiore delle lingue R/M, ma godono di minor riconoscimento, tutela e promozione.

Le lingue più comunemente utilizzate dalle aziende intervistate risultano essere nell'ordine e oltre all'inglese, il tedesco, il russo, il francese e lo spagnolo, queste indicazioni riflettono la forza del mercato interno europeo; hanno una certa rilevanza anche cinese, giapponese, arabo e turco.

Se ci si sofferma sull'ambito scolastico in Italia gli alunni di origine straniera (presenti in circa il 90% degli istituti statali) portano nelle scuole anche le loro lingue di casa; ma il riconoscimento, la valorizzazione e il mantenimento delle lingue immigrate non rientra in nessun ordine di scuola fra gli obiettivi di istruzione. Alla materna l'offerta formativa per le lingue immigrate non è ancora molto comune, con l'eccezione di Danimarca, Spagna e Svizzera. Alle elementari tutti i Paesi, esclusi Italia e Ucraina, offrono agli allievi nuovi arrivati dall'estero un sostegno supplementare strutturato per l'apprendimento della lingua nazionale. In Italia invece mancano sia test diagnostici in entrata, che un sostegno strutturato in italiano L2 (esso rientra nelle attività non ordinarie che singole scuole *possono* mettere in atto); il monitoraggio delle competenze linguistiche avviene solo a livello di unità scolastica ed è assente a livello nazionale (eccetto le prove INVALSI per l'italiano). Le lingue R/M rientrano nell'offerta di 22 Paesi/regioni, e in questo ambito Italia si distingue per l'abbondanza della propria offerta formativa. Solo cinque Paesi/regioni segnalano l'offerta di lingue immigrate a livello primario (Austria, Danimarca, Francia, Spagna e Svizzera nel Cantone di Zurigo). Il livello da raggiungere nelle lingue immigrate non è legato a standard, né nazionali, né regionali, né fissati dalle scuole, anche se lo sviluppo delle competenze linguistiche viene monitorato in tutti i Paesi. Nelle scuole medie e superiori è previsto un sostegno supplementare per i nuovi arrivati nella lingua nazionale prima dell'inizio o durante il percorso scolastico in 21 Paesi/regioni (manca in tre paesi, fra cui l'Italia). Sono 19 i Paesi/regioni che propongono un'offerta di lingue R/M nell'ambito dell'istruzione secondaria, 18 Paesi/regioni monitorano costantemente le competenze linguistiche acquisite, sia attraverso prove sviluppate a livello nazionale, o regionale, o di scuola: unicamente l'Italia riferisce di non effettuare questo monitoraggio costante. Otto Paesi/regioni (Austria, Danimarca, Inghilterra, Estonia, Francia, Olanda, Scozia e Svizzera) offrono l'insegnamento curricolare delle lingue immigrate.

Tra tutte le varietà linguistiche non-nazionali analizzate, le lingue degli immigrati sono quelle meno riconosciute, tutelate e/o promosse, nonostante le azioni positive intraprese a livello europeo. Un'attenzione maggiore nei confronti delle lingue diverse da quelle nazionali consentirebbe alle città europee e alle imprese di diventare più inclusive nel contesto di crescente mobilità e migrazione in Europa. Nelle "Conclusioni generali" della parte del documento riferita all'Italia leggiamo (*op. cit.*: 157):

l'indagine conferma che la società italiana, in tutte le sue espressioni, vive una generale "questione delle lingue straniere", una paura dominante nei confronti della diversità linguistica [...] Di conseguenza, è scarsa la competenza nelle lingue straniere, [...]. La causa va ricercata innanzitutto nel monolinguisimo che è stato una delle caratteristiche distintive della politica linguistica e educativa dopo l'unificazione italiana e che è stato sostenuto da un rifiuto generale per le lingue degli altri. Secondariamente, è il risultato dell'inefficacia dell'azione istituzionale messa in atto dal nostro Stato, e caratterizzata dalla inadeguatezza delle risorse, dell'organizzazione, di formazione per i docenti, così come dalla mancanza di collegamenti sistemici con il mondo delle imprese. A scuola, oltre all'italiano, l'attenzione è solo centrata sull'inglese, che – peraltro – è insegnato in un contesto di limitatezza di risorse che rende spesso inefficace ogni sforzo, sia pur volenteroso, dei singoli docenti o delle singole scuole. [...].

Le lingue immigrate presenti oggi in Italia costituiscono un fattore di neo-plurilinguismo che potrebbe potenzialmente contribuire a ridurre la paura di diversità linguistica nel nostro Paese, ma questa opportunità non è tuttora considerata.

Questo rapporto è stato presentato una prima volta a Roma nel 2012, e nuovamente l'anno successivo in diverse città italiane, per provare ad avere una maggiore copertura stampa.²⁰⁵ Durante l'incontro torinese del 9 novembre 2013²⁰⁶ sono emerse posizioni interessanti. A partire da quello dell'allora Direttrice dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Giuliana Pupazzoni, che notava come la scuola italiana non emergesse con risultati lusinghieri dal rapporto, e come fosse importante che venissero evidenziate le criticità, perché questo aiuta ad operare meglio. Monica Barni sottolineava come il Consiglio di Europa e la Commissione Europea si occupino da decenni di promuovere un'idea di Euro-

205 Riporta Monica Barni, che in occasione della presentazione nazionale, nonostante gli innumerevoli inviti e contatti, non aveva presenziato nessun funzionario dei Ministeri, a suo parere quindi sia al Ministero dell'Istruzione, che a quello del Commercio, che a quello Economico la tematica linguistica evidentemente non interessa.

206 Organizzato dalla Fondazione San Paolo, e tenuto nella sua sede di piazza Bernini 5 a Torino.

pa multilingue e quindi di cittadini plurilingui, perché se i cittadini non sono plurilingui, l'Europa non riesce a rimanere multilingue; in Italia però questo messaggio fa molta fatica a passare. A suo parere in Italia manca una linea di politica linguistica sia per l'italiano (L1 o L2), sia per le lingue straniere, che per quelle immigrate, la questione semplicemente non interessa. Quando nel 2011 era stato svolto un rilevamento europeo sulle competenze linguistiche degli studenti all'interno delle scuole,²⁰⁷ il Ministero dell'Istruzione italiano ne aveva negato la partecipazione. A differenza di quello che succede in altri paesi europei, in Italia i rapporti PISA²⁰⁸ non creano dibattito, così come i dati OCSE PIAAC che vedono gli adulti italiani ultimi su 24 paesi come competenze nella loro L1 (cfr. p. 549); l'Istat ci dice che l'Italia è uno dei paesi in cui si leggono meno libri e giornali in assoluto, neanche i laureati leggono due libri all'anno.²⁰⁹

L'associazione LEND (v. p. 112), prima dell'ultimo censimento nazionale del 2011, aveva insistentemente chiesto all'Istat di far registrare le lingue parlate a casa, la risposta era stata che sarebbe costato troppo aggiungere un'ulteriore domanda.²¹⁰ A suo parere in Italia non esiste sensibilità verso le lingue dei migranti, i loro figli non hanno modo di imparare la lingua dei genitori, vi è una spinta verso un monolinguisma italiano coatto, ed è ancora diffusa l'idea – sbagliatissima – che per imparare l'italiano si debbano abbandonare le lingue di famiglia. Mario Calabresi, l'allora direttore del quotidiano *La Stampa*, aveva sottolineato come in Italia non esista solo un gap digitale, bensì anche un gap linguistico, e come sapere le lingue faccia la differenza nel mondo del lavoro in termini di occupabilità. Silvia Minardi, presidente nazionale LEND, aveva concluso come negli ultimi decenni la propria associazione abbia ripetutamente chiesto ai politici, l'ultima volta prima delle elezioni del 2012, politiche linguistiche serie e trasversali, in ambito scolastico e nella formazione permanente degli adulti, ma come essere continuino praticamente a risultare assenti.

La rivista *Studi Emigrazione* ha dedicato un numero monografico speciale (191/2013) a *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, contenente interessanti interventi dedicati al mondo della scuola, di cui abbiamo in parte riferito altrove.²¹¹

In occasione del convegno "A scuola nessuno è straniero", che ha avuto luogo a Palermo il 14 e 15 marzo 2014, è stato chiesto a insegnanti e dirigenti scolastici di raccontare quali sono le cose per loro basilari in una scuola multiculturale di qualità, (Favaro 2015) riferisce di cinque pietre miliari: accoglienza, tempo,²¹² cura della lingua e delle lingue,²¹³ riconoscimento²¹⁴ e relazioni.

Il sociologo Marco Romito si è occupato di verificare come l'orientamento scolastico per il passaggio da medie a superiori influenzi le scelte degli studenti stranieri. Egli ha osservato da vicino un percorso di orientamento scolastico all'interno di una scuola media, ipotizzando che la rimozione del tema delle disuguaglianze dal discorso pubblico sull'orientamento scolastico non sia casuale. Verosimilmente le modalità in cui l'orientamento viene comunemente praticato nella scuola italiana possono avere una funzione conservatrice, ostacolando alcuni gruppi di studenti nell'accesso a percorsi scolastici che potrebbero favorirne la mobilità sociale.²¹⁵ La scelta della scuola superiore influenza inoltre il rischio di dispersione scolastica, e quindi anche il rischio, in un futuro prossimo, di entrare nel mondo della dis- o sotto-occupazione, limitando fortemente le probabilità di mobilità sociale intergenerazionale. La scelta richiede rilevanti "competenze orientative" e il supporto di adulti, eventualmente anche di coe-

207 V. i riferimenti all'*European Survey on Language Competence* di Commissione Europea (2012) in A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

208 V. 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

209 Per un commento a questi dati v. Gabriella (Di Francesco 2013).

210 Monica Barni osservava stupita che nel 2011 ci si permette però il lusso della domanda: "A casa vostra avete l'acqua corrente?"

211 Elenchiamo i titoli degli articoli rilevanti per l'Italia da noi citati: Massimo Vedovelli (2013) "Introduzione: lingue e migrazioni"; Carla Bagna (2013) "Panorami linguistici superdiversi e migrazioni"; Andrea Villarini (2013) "La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche"; Francesco De Renzo (2013) "Diritti educativi e diritti linguistici dell'emigrazione".

212 Inteso sia come "non avere fretta", rispettando le modalità di apprendimento di ciascuno, ma anche come tempo da riempire in maniera efficace i pomeriggi dopo la scuola, in cui spesso si è soli e senza aiuti e, nel caso di studenti neo-arrivati, si deve ricominciare tutto da capo, inseguendo la lingua e le materie. Ciò ha luogo organizzando spazi di studio attraverso iniziative di doposcuola, in cui gli studenti vengano sostenuti.

213 Tutti i partecipanti hanno indicato la lingua italiana e le lingue di casa. L'attenzione deve iniziare fin dai più piccoli, perché è in questo tempo cruciale che si mettono le basi per un cammino scolastico e linguistico davvero inclusivo.

214 Il riconoscimento deve essere reciproco, vi deve quindi essere riconoscimento delle lingue degli altri, dei saperi e del saper fare che ciascuno porta con sé, delle cose che ha visto e vissuto e che può mettere in comune. Chi arriva da lontano può essere impaurito, disorientato, talvolta povero, ma non è un "poverino", non è un vaso da riempire senza avere nulla da scambiare.

215 Dalla scelta della scuola superiore dipendono spesso future opportunità formative e lavorative; inoltre si stringono amicizie con i compagni di scuola, che in particolare in Italia, hanno caratteristiche sociali diverse in tipologie di scuole diverse, v. Marco Romito (2014a).

tanei, capaci di sostenere in un passaggio che avrà ricadute significative sulle biografie degli studenti, visto che viene compiuta ad un'età molto precoce. Dalla sua ricerca sul campo emerge come i genitori immigrati abbiano ridotte capacità di orientamento, e spesso non riescano ad essere di supporto ai figli in questo ambito cruciale, perché ne ignorano troppe variabili: non conoscono in prima persona le diverse possibilità offerte dal sistema scolastico italiano, e tramite la rete parentale o di amicizie hanno riscontri diretti assenti, o limitati delle opportunità di istruzione e formative presenti nella loro zona;²¹⁶ quindi si fidano e si affidano, in maniera maggiore rispetto ai genitori autoctoni, alle proposte orientative formulate nelle scuole.

Marco Romito (2014a) parte dallo stato dell'arte: oggi si ritiene che l'orientamento debba avere l'obiettivo di supportare i giovani studenti nelle loro scelte principalmente in due modi: da un lato definendo i loro interessi, aspirazioni, motivazioni e risorse personali; dall'altro ricostruendo le opportunità e i vincoli presenti nei contesti di azione. All'interno delle scuole viene quindi prima sviluppata una "competenza orientativa" di auto-analisi: tramite la compilazione di questionari le studentesse devono individuare le proprie qualità, punti di forza e di debolezza, risorse, motivazioni, interessi e preferenze. Successivamente viene chiesto loro di esplicitare le caratteristiche della loro scuola "ideale", specificando il tempo che immaginano di dedicare allo studio a casa, e l'intenzione o meno di proseguire con gli studi universitari. Infine tramite un questionario da far compilare ai genitori si rilevano le ambizioni scolastiche famigliari. L'autore riflette come in questo modo però, dietro alla retorica dell'orientamento come strumento che fornisce un maggiore controllo sulle proprie scelte di vita, si possa nascondere uno strumento che in modi sottili contribuisce a riprodurre lo status quo (*op. cit.*: 6):

coloro che, per le specifiche provenienze e condizioni socio-culturali, necessiterebbero di un incoraggiamento,²¹⁷ di un'istituzione capace di prospettargli possibilità relativamente poco comuni nei loro milieus familiari, di fornirgli quelle competenze (orientative?) necessarie perché possano raccogliere la sfida dell'emancipazione, della rottura con le regolarità che inerzialmente riproducono le divisioni sociali e le disuguaglianze, vengono, al contrario, tenuti "al loro posto". Chi aveva "sognato l'impossibile" – chi, pur nell'incertezza legata alle caratteristiche del proprio contesto di provenienza, si era immaginato "medico" "architetto" "avvocato" – viene richiamato al principio di realtà, viene sollecitato a "ridimensionare" le proprie ambizioni, viene inchiodato ai propri deficit scolastici, alla scarsità di risorse su cui può contare. I suoi interessi e le sue motivazioni vengono fiaccate.

Chi possieda l'ambizione di superare i confini delle proprie origini, vede un'immagine di sé nel futuro diversa da quella di oggi; il rischio è che razionalizzando i processi di scelta, favorendo la presa di coscienza dei punti di forza e di debolezza, degli interessi, delle attitudini, delle risorse in quel preciso momento, si possano ostacolare percorsi fortuiti e necessariamente "rischiosi", di chi si vede diverso da come appare in quel momento. Secondo l'autore bisognerebbe interrogarsi maggiormente sui meccanismi che legano l'orientamento scolastico alla riproduzione delle disuguaglianze sociali, così come sulla funzione che questo possa svolgere nel mantenimento, o nella trasformazione, degli assetti sociali in Italia contemporanea. Pedagogisti come Freire, Don Milani, Dolci hanno mostrato che la conoscenza di sé, la consapevolezza delle proprie risorse e attitudini, uniti alla conoscenza del contesto e dei limiti strutturali che si pongono all'azione, possono diventare invece il punto di partenza di una pedagogia, e quindi anche di un orientamento, "della liberazione".²¹⁸

216 Prendiamo a titolo di esempio da Marco Romito (2014b) il caso concreto di Vitalie, a cui gli insegnanti dopo le medie propongono un percorso professionale triennale. Sua madre, priva di esperienze dirette di scuola in Italia, pensa di farlo aderire, mentre la sorella maggiore Natalia, grazie alla sua familiarità con il sistema scolastico italiano, lo vede con grande scetticismo. Quest'ultima tratteggia a madre e fratello il mondo delle scuole professionali come scuole che possono risultare un parcheggio, in cui molti studenti vivono alla giornata, la cui frequenza può portare a percorsi di scivolamento nella devianza (si tratta di informazioni ufficiali, che le scuole non rendono visibili). Vitalie riconosce la sorella (e non la madre) come competente nell'aiutarlo nella scelta scolastica, afferma infatti di parlarne esclusivamente con la prima. A differenza di molti suoi compagni, Vitalie trova in sua sorella una guida sicura e affidabile, forte di un'esperienza pratica derivante dalla sua conoscenza diretta del mondo delle scuole superiori italiane, che lo può aiutare a rifiutare l'offerta di un posizionamento marginale nel campo scolastico.

217 La trasposizione letteraria di queste riflessioni la troviamo nel lavoro di Elena Ferrante (2014), in cui vengono descritti i destini paralleli di due bambine curiose e intelligenti che crescono nel primo dopoguerra nei bassi di Napoli, una delle quali, grazie alla determinazione di due maestri elementari (di cui uno bibliotecario volontario), riesce a sfuggire al suo destino già segnato di figlia e moglie giovanissima, frequentando le "scuole alte", che la fanno accedere a una cultura e a una lingua (l'italiano contrapposto al napoletano) ignote e viste come sicuramente inutili, se non tabuizzate, dal resto della propria famiglia e del proprio ambiente sociale.

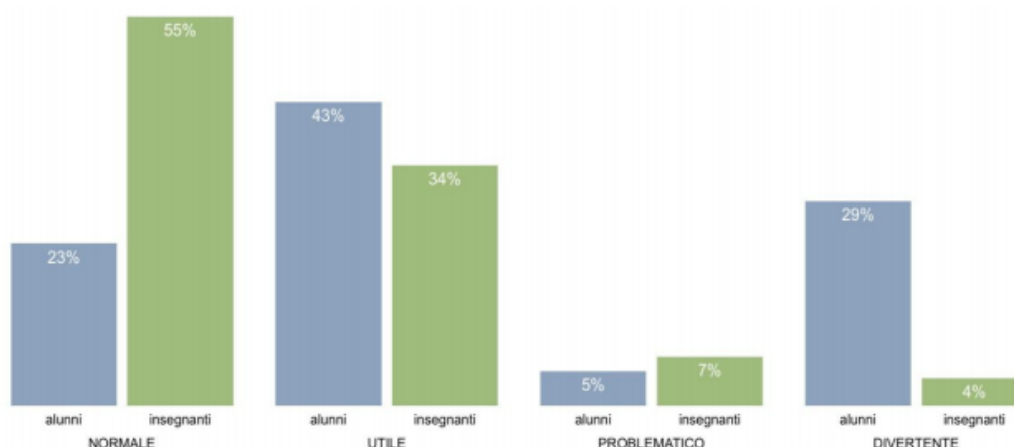
218 Romito (2014b) nota che la scuola tende a sconsigliare l'indirizzo liceale agli studenti bilingui, perché spesso non vi è la consapevolezza che essi abbisognano di tempi medio-lunghi per acquisire competenze linguistico-cognitive astratte [quelle che Cummins chiama CALPS, v. p. 91], e quindi non vengono seguiti in modo mirato. Vengono così reificate le capacità degli studenti attualmente "poveri di vocabolario", inchiodandoli a un'identità scolastica marginale e immutabile (si potrebbe invece iniziare ad offrire all'interno della scuola letture, e percorsi, che consentano loro di arricchire il proprio lessico).

I dati di Romito si integrano e coincidono con quelli della "ricerca dal basso"²¹⁹ del Progetto R.E.T.E (*Rows Emergencies and Teen Empowerment*) condotta nel 2012 fra 155 ragazze/i con entrambi i genitori stranieri, o appartenenti a famiglie miste, frequentanti istituti tecnici e professionali in sei città del Nord (Roma, Firenze, Milano, Torino, Padova, Vicenza). Da essa emerge come non avere la cittadinanza italiana, anche se si è nati in Italia, influenza in modo forte le scelte di studio e di vita dei figli degli immigrati, portando a scegliere percorsi di istruzione superiore professionalizzanti e che dovrebbero servire a trovare un lavoro dopo la maturità.²²⁰ A parità di risultati con i compagni italiani che si iscrivono ai licei, con la prospettiva di frequentare poi l'università, spesso i giovani G2 con ottimi voti al termine delle medie fanno scelte di tipo diverso, individuando, dietro la spinta dei genitori e l'orientamento degli insegnanti, indirizzi professionalizzanti, scoprendo però a posteriori che questi non necessariamente aprono le porte del mondo del lavoro. Un altro risultato significativo della ricerca è che molti dei ragazzi stranieri che non sono mai stati bocciati alle superiori, si trovano fra chi di loro non ha dovuto lavorare: per il successo scolastico è quindi determinante avere tempo per studiare il pomeriggio.²²¹

Silvia Sordella (2015) e (2016), partendo dalle indicazioni ministeriali²²² che spiegano che l'educazione plurilingue e pluriculturale è un fattore di successo scolastico e di valorizzazione identitaria, e che affidano un ruolo chiave alle lingue di origine degli allievi sia per l'apprendimento dell'italiano che per lo sviluppo di competenze plurilingui e di sensibilità interculturale, ha verificato tramite la somministrazione di un questionario a 150 insegnanti di 27 scuole elementari piemontesi la loro predisposizione a ripensare l'educazione linguistica in un'ottica di educazione plurilingue. Gli ambiti indagati sono stati la conoscenza degli insegnanti del plurilinguismo dei loro alunni, il loro rapporto verso la pluralità linguistica delle proprie classi, la loro posizione rispetto al ruolo delle lingue di origine dei propri alunni, le loro azioni concrete di valorizzazione del plurilinguismo nella loro pratica didattica (incluse le motivazioni psico-pedagogiche sottostanti), ed infine gli atteggiamenti da loro attesi. Riferiremo qui brevemente solo di alcuni punti.

Vi è una discreta conoscenza da parte degli insegnanti del repertorio linguistico dei propri alunni, infatti nel 68,4% dei casi gli idiomi dichiarati dagli allievi corrispondono a quelli dichiarati dagli insegnanti. Per la valutazione del plurilinguismo si sono confrontati i dati di allievi ed insegnanti, due sono i dati a colpire particolarmente. Da una parte gli insegnanti trovano in maggioranza normale che i propri studenti siano bilingui, mentre neanche uno studente su quattro percepisce in ambito scolastico l'accettazione di questa sua peculiarità. In compenso quasi un terzo degli studenti trova "divertente" essere plurilingue, affermazione che condivide solo il 4% degli insegnanti.

Grafico 3: confronto fra la valutazione di allievi e insegnanti sul plurilinguismo²²³



219 V. anche il sito <http://www.secondegenerazioni.it/sportello-legale/> e Progetto R.E.T.E. G2 (2012).

220 Il rapporto sottolinea però anche che ormai non c'è più una correlazione diretta tra lo studiare in un Istituto Tecnico, o in un Istituto Professionale, e trovare facilmente lavoro. Per le difficoltà di ottenere un permesso di soggiorno terminate le scuole superiori v. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

221 Questo dato ci mostra come l'Italia sia ancora lontana dall'effettiva applicazione del dettato costituzionale, che prevede all'art. 34 della Costituzione Repubblica Italiana (1948):

[...] I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. / La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

222 V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

223 Riproduzione della Tabella n. 2 di Sordella (2015: 69).

Invitati a esprimere la propria opinione sul fatto che il multilinguismo della classe permetta o meno di effettuare riflessioni metalinguistiche confrontando le diverse lingue dei propri alunni, si ottiene una risposta affermativa da più di due terzi degli insegnanti, anche se con restrizioni derivanti dalla mancanza di competenze specifiche e dalla mancanza di tempo; quest'ultima indicazione fa supporre che queste attività rappresentino tendenzialmente un aspetto aggiuntivo rispetto alle numerose e varie incombenze insite nella programmazione curricolare, e che quindi rimangano momenti isolati, e non programmati col fine di far raggiungere determinate competenze.

In merito ai risvolti concreti nella pratica didattica, il 49,3% degli insegnanti dichiara di svolgere, occasionalmente, delle attività di valorizzazione delle diverse "lingue di casa" degli alunni fornendo un'ampia gamma di resoconti esperienziali, in particolare nell'ambito linguistico e quello storico-geografico. In alcuni casi la "lingua di casa" riesce a diventare anche "lingua di scuola": quasi un insegnante su dieci infatti descrive situazioni scolastiche in cui i bambini, o i loro genitori, vengono invitati ad esprimersi in lingua di origine (affiancando la traduzione in italiano), ad esempio portando in classe fiabe, proverbi,²²⁴ modi di dire, poesie o canzoni della propria tradizione familiare. Gli insegnanti riportano che la valorizzazione di aspetti linguistici relativi al contesto familiare risulta essere un valido volano per la creazione di un rapporto di fiducia con le famiglie.

La linguista-insegnante lamenta l'assenza di riferimenti puntuali e dettagliati rispetto alle strategie didattiche messe in atto per realizzare attività di educazione plurilingue, sembra che manchino strumenti operativi concreti, per poter intraprendere le azioni di valorizzazione auspiccate, e per superare le difficoltà riscontrate. Di fronte a dati che mostrano un "terreno fertile" per l'educazione plurilingue, gli insegnanti dovrebbero venir sostenuti, offrendo loro contesti di lavoro in cui poter rielaborare la loro pratica didattica quotidiana attraverso il confronto con i colleghi, ed il sostegno di formatori che sappiano valorizzare le loro competenze e farle crescere.²²⁵ La pratica dei vari idiomi nativi degli alunni stranieri infatti non si pone in un rapporto di antagonismo con l'apprendimento dell'italiano, ma in una relazione di implicazione e complementarità. Le indicazioni europee²²⁶ e ministeriali²²⁷ più recenti spiegano come le finalità dell'educazione linguistica riguardano una lingua viva e reale, che non può essere limitata ad una buona esecuzione di performance, ma che deve servire per "la vita" delle persone in quanto esseri sociali. La diversità linguistica rappresenta quindi un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti pluri- che monolingui, che possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al modo e alle sue lingue. Sordella (2016a) conclude allora come la

ricerca sugli atteggiamenti condotta in Piemonte ha evidenziato che, per molti aspetti, la valorizzazione delle lingue di casa degli alunni è una realtà viva nelle nostre scuole, anche se appare ancora lontana dall'essere parte integrante dei curricoli di educazione linguistica. Ma l'educazione plurilingue non solo "si deve fare" e "si può fare": "si può progettare", integrando gli interventi di valorizzazione delle lingue parlate a casa dagli alunni nel curriculum di educazione linguistica. [...] l'educazione linguistica per le classi plurilingui non può essere certamente un'educazione monolingue, con alcuni "spot interlinguistici". È necessario trovare strade nuove e soprattutto condividerle nella comunità educativa degli insegnanti.

Se le ricerche nel campo della psicolinguistica confermano il fatto che una persona plurilingue funziona in modo diverso da una persona monolingue [...], non si può dunque chiedere ad un plurilingue di funzionare esclusivamente come un monolingue.

Ma qualche alunno ci riesce! E qualcuno fa fatica ... Fa fatica, perché è faticoso camminare con una gamba, invece che con due!

Si tratta allora di cercare di far emergere un'educazione linguistica "tra le lingue": linguisti e insegnanti insieme, magari impegnati in percorsi di ricerca, azione e formazione, capaci di intaccare positivamente la quotidianità.

Un tentativo in questo senso viene descritto in Sordella (2016b), è la prima fase di una ricerca-azione svolta nell'a.s. 2015-2016 in una III elementare di una scuola torinese composta esclusivamente da allieve/i plurilingui con genitori con retroterra migratorio. Ai genitori viene dato l'incarico di farsi raccontare regolarmente dai figli quanto appreso a scuola durante le ore di storia, utilizzando sia l'italiano

224 Un'insegnante ha raccontato di un'indagine svolta dai bambini sulle lingue e i dialetti parlati a casa, che li ha fortemente coinvolti: i bambini hanno portato a scuola una serie di proverbi nella lingua di origine, trascritti grazie alla collaborazione dei genitori.

225 Va in questa direzione il progetto pilota "Noi e le nostre lingue" attivato dal Servizio Inclusione della Città di Torino in collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino e presentato il 17 febbraio 2016 presso l'I.C. Regio Parco di Torino, in occasione della settimana di appuntamenti per la Giornata Internazionale della Lingua Madre (v. p. 245), così come il corso-laboratorio per insegnanti "Il plurilinguismo in classe. Una risorsa per l'educazione linguistica" che verrà offerto presso il Centro Interculturale della città di Torino nel mese di febbraio 2017, v. <http://www.interculturatorino.it/formazione/il-plurilinguismo-in-classe-una-risorsa-per-l-educazione-linguistica-2016/>.

226 V. in particolare la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale* di Consiglio d'Europa (2010b) e il *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* – CARAP di Candellier et. al. (2012) in A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

227 V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

che la lingua di famiglia. Tramite questa cooperazione dialogica si voleva creare un contesto favorevole al potenziamento delle "abilità accademiche cognitive e linguistiche" (v. p. 91) usando la lingua di origine anche in ambiti astratti e decontestualizzati. Raccontare a casa quello che era stato spiegato a scuola, doveva costituire un'esperienza "ponte" tra contesto familiare e quello scolastico, per facilitare nel bambino la costruzione di competenze linguistiche e cognitive, sfruttando i vantaggi potenziali del suo plurilinguismo. Inoltre si desiderava favorire la realizzazione di un processo di co-costruzione delle conoscenze, condiviso tra genitori e figli, che coinvolgesse sia contenuti che la terminologia specifica nelle due lingue. Inizialmente si è cercato di mantenere un format narrativo per le fasi di ciascuna sessione di lavoro: la spiegazione dell'insegnante, il resoconto ai genitori e l'esposizione dei contenuti appresi alla rilevatrice. Molti dei primi resoconti domestici, opportunamente registrati, mostravano però come l'intervento dei genitori si limitasse a generiche espressioni di incoraggiamento, l'utilizzo della lingua di origine risultasse abbastanza artificioso e gli aspetti dialogici molto limitati e privi di focalizzazione. Veniva sì innescato un processo di narrazione, ma avevano luogo pochi meccanismi di negoziazione su termini specifici nelle due lingue.

Si è quindi cercato un approccio più strutturato, e contemporaneamente ludico, predisponendo un mazzo di carte illustrate che conteneva i termini specifici utilizzati a scuola in forma di parola scritta e di illustrazione. Esso veniva usato in momenti diversi: a scuola durante la lezione e in momenti mirati con la rilevatrice, poi a casa per giocare coi genitori, ed infine nuovamente a scuola con la rilevatrice. Le registrazioni dei dialoghi casalinghi nati utilizzando questo nuovo approccio hanno mostrato tracce di processi di riflessione metalinguistica co-costruiti tra l'adulto, competente disciplinarmente nella sua lingua di origine, e il bambino, in procinto di diventarlo in italiano. Si è avuta la conferma che manipolare le lingue del proprio repertorio ha degli effetti positivi sulla competenza cognitiva e sulla competenza linguistica globale, e può affinare la riflessione sulla lingua italiana.

La ricercatrice riflette a posteriori come il primo approccio abbia mostrato elementi di criticità perché richiedeva ai genitori una pratica narrativa bilingue incentrata sui contenuti di studio, non coincidente con il loro parlato interazionale spontaneo. I dialoghi registrati evidenziavano una certa difficoltà da parte dei bambini nel reperire in lingua di famiglia i termini specifici appresi a scuola in italiano, e da parte dei genitori nell'usare in lingua di origine un registro linguistico distante da quello normalmente utilizzato per le conversazioni quotidiane. La modifica del format iniziale rispettava quindi il duplice fine della ricerca, di perseguire degli obiettivi conoscitivi e di individuare e innescare processi virtuosi nella coppia genitore-figlio. Secondo (*op. cit.*, 118):

La promozione di queste pratiche [...] potrebbe portare dei benefici a lungo termine, qualora i resoconti rispetto a quanto imparato a scuola diventassero delle abitudini quotidiane e l'uso della lingua di origine venisse percepito come una delle diverse risorse a disposizione. Se, per dei genitori poco competenti in italiano, questa possibilità permette di entrare in una sfera della vita dei figli altrimenti preclusa, per i bambini rappresenta un'occasione per rielaborare i concetti di studio, passando attraverso canali espressivi e comunicativi diversificati.

La ricercatrice, rifacendosi dall'esperienza di ricerca-azione coordinata Marengo (2009)²²⁸, reputa che in questo ambito studenti universitari di origine straniera potrebbero costituire una valida risorsa nell'aiutare i genitori ad individuare le strategie più efficaci di utilizzo della lingua di origine nel dialogo con i propri figli su argomenti di studio, così da promuovere "abitudini quotidiane" in cui genitori scolarizzati in altre lingue, svolgano un ruolo attivo e costruttivo nel processo di apprendimento dei figli. Si arriverebbe quindi a rendere possibile a ciascun bambino plurilingue il saper dire al proprio genitore o al proprio insegnante²²⁹ "adesso te lo dico con parole mie", utilizzando parole che da una parte attingono ai linguaggi specifici delle diverse materie, e contemporaneamente sono la conseguenza di strategie personali elaborate per studiare i diversi argomenti.

Del 2015 è la prima indagine²³⁰ dell'Istituto di Ricerca sull'*Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni* di Istat (2016b), accenneremo qui di seguito ad alcuni punti salienti.²³¹ Essa si

228 V. p. 104.

229 A parere di chi scrive questa pratica, attivata alle elementari, in particolare se sostenuta da testi con glossari plurilingui (v. anche p. 416 e p. 515588515515515), può raggiungere duplici obiettivi di tipo linguistico e di maggior interscambio fra famiglia e scuola. Per risultare duratura nel tempo dovrebbe però ricevere riscontri formali in ambito scolastico, che riconoscano formalmente l'importante e quotidiano lavoro svolto a casa da genitori e figli (in questo senso una presenza stabile di mediatori culturali aiuterebbe a creare cornici di cooperazione plurilingui fra insegnanti, genitori, mediatori e allievi). Il rischio potrebbe risultare altrimenti un ulteriore rinforzo della delega per l'apprendimento e l'uso della lingua di famiglia ai genitori, tirandone fuori le istituzioni scolastiche.

230 La ricerca è stata finanziata dal Ministero dell'Interno grazie a fondi FEI, e realizzata in collaborazione con il MIUR. Essa è stata attivata in 821 comuni, ha coinvolto 1.427 scuole fra medie e superiori, fra chi è stato contattato ha partecipato il 97% dei presidi, ca. l'82% degli insegnanti (13.615) e ca. l'83% degli studenti (68.127 alunni in tutto, di cui 36.440 italiani e 31.687 stranieri).

231 L'Istat ha pubblicato a oggi solo una parte della sua estesa ricerca (mancano ad esempio le parti B2-B9 del questionario studenti con domande su usi e competenze nelle lingue parlate in famiglia. Vengono qui di seguito riportati anche dati e grafi-

basa su interviste a presidi, su questionari compilati online da insegnanti di lettere e di matematica, così come da questionari²³² compilati da alunni di cittadinanza straniera e da un gruppo di controllo di allievi autoctoni. All'interno del campione il 30,4% degli studenti stranieri è nato in Italia; il 23,5% vi è arrivato prima dei 6 anni, il 26,2% tra i 6 e i 10 anni e il 19,9% a 11 anni e più.²³³

Fra gli allievi arrivati dall'estero più della metà viene inserito in una classe non corrispondente alla propria età (quasi il 39% nella classe precedente, e il 12% in classi in cui i compagni sono almeno 2 anni più giovani). Il fenomeno della "retrocessione" è la regola per chi si iscrive in una scuola superiore coinvolgendo il 76,9% degli studenti, si tratta invece del 42% per chi si iscrive alle medie. Questi dati variano fortemente anche in base ai paesi di origine: più della metà di albanesi, marocchini, ecuadoriani e ucraini viene iscritto in una classe corrispondente all'età anagrafica, mentre è l'eccezione per le altre cittadinanze, in particolare per moldavi, filippini e cinesi; fra questi ultimi l'iscrizione regolare è un'araba fenice: poco più di un allievo su cinque viene iscritto nella classe corretta. Infine il 27,3% degli studenti stranieri afferma di aver dovuto ripetere uno o più anni scolastici (il 31% dei nati all'estero e il 18,7% dei nati in Italia), mentre il tasso di bocciati fra i compagni italiani è del 14,3%.

Alla domanda A11 "Ti senti di più Italiano, Straniero, Non so", chi risponde di sentirsi italiano è l'38%, il 33% si sente straniero e il 29% sceglie la terza opzione²³⁴ (tra chi è arrivato dopo i 10 anni il 53% si sente straniero e il 17% italiano, mentre fra chi è nato in Italia il 47,5% degli intervistati si sente italiano e il 23,7% si considera straniero).

Molti fra gli stranieri e gli italiani vedono il proprio futuro all'estero (il 46,5% degli stranieri e il 42,6% degli italiani); in numeri assoluti gli Stati Uniti sono il paese che attrae maggiormente i giovani, indipendentemente dalla loro cittadinanza (il 31,9% degli italiani e il 30,1 degli stranieri), seguono il Regno Unito (10,7%) e la Germania (10%). In generale gli alunni nati fuori Italia prediligono "un altro stato estero", l'eccezione è data dagli allievi cinesi che nel 44% dei casi sceglierebbero il proprio paese di origine.

Passando ad esaminare il punto di vista degli insegnanti, essi reputano il livello di integrazione dei loro alunni come decisamente positivo in oltre il 90% dei casi (ottimo per il 21% circa, e buono per quasi il 71%); i dati variano in base alla percentuale di ragazzi stranieri nelle scuole,²³⁵ e ai paesi di provenienza dei loro genitori;²³⁶ la presenza degli alunni stranieri è vista in generale come una opportunità, e non come un problema.²³⁷ Le criticità riguardanti gli allievi stranieri sono legate alla loro competenza in italiano (89,2% alle medie e 78,6% alle superiori), e a difficoltà di apprendimento (77,7% alle medie e 61,9% alle superiori). Chi insegna in scuole con una presenza di almeno 20% di alunni stranieri dichiara più frequentemente situazioni di difficoltà, e la necessità di modificare le modalità della propria didattica; però di fronte a un 69,7% di docenti che ha cambiato le proprie modalità di insegnamento, per adeguarsi all'eterogeneità delle proprie classi, solo il 34,1% ha partecipato a corsi di aggiornamento sulla didattica interculturale, o a altri corsi mirati a facilitare l'integrazione degli alunni stranieri.

ci di questa indagine non ancora pubblicati in dettaglio dall'Istituto di Statistica, bensì da (MIUR Rapporto 2016: 169-180).

232 Gli allievi stranieri rispondono a domande sulla propria storia migratoria, la conoscenza e l'uso della lingua italiana e della lingua di famiglia, la scuola, gli insegnanti e i compagni, il tempo libero e gli amici, così come la famiglia e l'abitazione. Per gli studenti i questionari sono stati messi a disposizione complessivamente in dieci lingue: albanese, arabo, cinese, francese, italiano, inglese, romeno, russo, sloveno, spagnolo, tedesco. Le guide, le informative e i questionari si trovano alla pagina <https://gino.istat.it/isg/front/documenti.php>, i questionari in tedesco si trovano sulla pagina dedicata della Provincia di Bolzano <https://gino.istat.it/isgbz/front/>.

233 Questi dati variano significativamente in base ai paesi di origine dei genitori, e mostrano quindi strategie migratorie familiari diverse. La maggioranza degli alunni cinesi (59,3%) e filippini (55,4%) è nata in Italia; rumeni (31,6%) e albanesi (29,1%) vi sono arrivati prima dei 6 anni; sono giunti durante le elementari prevalentemente moldavi (39,1%) e rumeni (36,8%); infine molte/i ragazze/i dall'Ucraina (43,2%) e dalla Moldavia (36%) sono entrati in Italia a partire dagli 11 anni.

234 Sarebbe interessante sapere quali sarebbero state le risposte, se ci fosse stata anche un'opzione, come in altre inchieste non presente, riferita ad un'appartenenza mista, che permettesse quindi di rispondere "mi sento italo-marocchino, italo-rumeno, ecc..".

235 Cinzia Conti (2016) sottolinea che il parere positivo è notevolmente più diffuso tra gli insegnanti che lavorano in scuole con una presenza ridotta di stranieri: la quota di pareri unicamente positivi passa dall'81,8% dei docenti che insegnano in scuole con al massimo il 5% di alunni stranieri al 55,1% degli insegnanti di istituti con più del 20% di ragazzi di origine non italiana.

236 In una "classifica" per cittadinanze, i docenti che lamentano una scarsa o assente integrazione mettono ai primi posti allievi con genitori del Pakistan (17,1%), Bangladesh (14,2%), Cina (13,6%), India (11,8%) e Egitto (11,7%); risultano più integrati gli allievi con genitori di Filippine (7,8%), Romania (7,9%), Ucraina (8,0%), Albania (8,2%) e Moldavia (8,6%).

237 Fra gli aspetti positivi troviamo: "consente ai ragazzi di crescere con meno pregiudizi" (79,4%), "consente di arricchire la didattica con esperienze interculturali" (49,1%) e "permette di avvicinarsi alla conoscenza di culture diverse" (69,5%); fra quelli negativi invece: "espone gli alunni a esperienze e modelli spesso negativi e inadeguati" (2,1%), "comporta eccessivi rallentamenti e problemi nei percorsi didattici" (20,6%), "impone alla scuola carichi e responsabilità che non le competono" (7,3%).

In molte scuole non vi sono progetti attivi per favorire l'integrazione, il 38,6% degli insegnanti ne dichiara l'assenza; quando ci sono, essi tendono a coinvolgere ca. la metà degli insegnanti, il 51,3%. I progetti riguardano in primo luogo il sostegno linguistico in italiano (50,2%), visto anche come lingua dello studio (10,1%), l'accoglienza (19,4%), l'educazione interculturale (8,9%), l'adattamento dei programmi (6,6%) e, per ultima, la valorizzazione della lingua e della cultura di origine (1,2%).

Se si chiede agli insegnanti di creare una classifica di ciò che aggrava il loro lavoro quando le classi sono internazionali, al primissimo posto si trovano nuovamente le difficoltà con l'italiano di alcuni studenti.

Tabella 20: livello di complessità del lavoro dei docenti in presenza di alunni stranieri²³⁸

problemi linguistici	8,2
frequenza irregolare	7,7
inserimento in classi della stessa età ma con competenze superiori [fra gli alunni autoctoni]	7,5
inserimento in classe durante l'anno scolastico	7,3
inserimento in classi con [compagni] italiani più piccoli	6,0
diverse cittadinanze in una stessa classe	5,5
ragazzi con riferimenti culturali diversi da [quelli degli] italiani	4,5

Viceversa, se i docenti potessero intervenire per migliorare la qualità e l'efficacia del loro insegnamento, in quasi 2 casi su 3 desidererebbero un potenziamento dei laboratori di italiano, anche con "classi ponte", unito ad altre misure specifiche, fra cui gruppi classe meno numerosi, una semplificazione dei contenuti del curriculum, una valutazione personalizzata per un periodo di tempo circoscritto, e la presenza di mediatori culturali.²³⁹

Tabella 21: indicazioni dei docenti di interventi/attività utili a favorire l'integrazione scolastica degli alunni stranieri²⁴⁰

<i>Tipo di progetto</i>	<i>Composizione percentuale</i>
Potenziare l'insegnamento della lingua italiana	61,8
Ridurre il numero complessivo di alunni per classe	42,1
Potenziare, in generale, misure di intervento specifico	36,8
Semplificare i contenuti del curriculum ordinario, almeno per un periodo iniziale	29,0
Ricorrere ai mediatori culturali	27,0
Utilizzare criteri di valutazione diversi, almeno per un periodo iniziale	23,7
Preparare meglio gli insegnanti	19,2
Utilizzare le classi ponte	16,7
Migliorare il servizio di orientamento delle famiglie immigrate	16,1
Formare sistematicamente il personale scolastico	13,5
Istituire/potenziare reti di collaborazione con enti territoriali	11,1
Coinvolgere maggiormente le famiglie di tutti gli alunni	10,8
Istituire/potenziare reti di collaborazione con associazioni interetniche e/o di volontariato	9,1
Istituire/potenziare reti di collaborazione con altre scuole del territorio	7,4
Potenziare l'insegnamento della lingua tedesca	1,4
Altro	1,0
Totale	100,0

I rapporti con i genitori stranieri vengono considerati dal 64% dei docenti simili a quelli con i loro omologhi, vengono però segnalate difficoltà linguistiche e comunicative (79,8%), e secondariamente disinteresse per l'istruzione dei figli (40,3%); contemporaneamente si nota nei genitori stranieri una forte disponibilità ad accettare i consigli e i suggerimenti dei docenti (73%) e, rispetto ai genitori italiani, una maggiore fiducia nei confronti dell'istituzione scolastica (64,4%) e un maggiore interesse per la riuscita negli studi dei propri figli (28,7%).

Il rapporto con le istituzioni scolastiche, nella fattispecie il MIUR centrale e locale, è molto critico: l'84% dei docenti lamenta di venire poco (56,7%) o per nulla (26,8%) sostenuto nel proprio lavoro con gli alunni stranieri. Questa situazione viene aggravata dal fatto che numerosi docenti segnalano, contemporaneamente, anche la mancanza di un supporto adeguato da parte degli enti locali.

238 Riproduzione della fig. 7.4 di MIUR Rapporto (2016: 175), la scala va da 1, il grado di complessità minima, a 10, il grado di complessità massima.

239 V. 3.4.2.1 I mediatori interculturali.

240 Riproduzione della tab. 7.9 di MIUR Rapporto (2016: 180).

Passando ai dirigenti scolastici, il 73,1% afferma di aver maturato nel tempo una maggiore consapevolezza delle strategie didattiche utili con ragazzi stranieri, essi contemporaneamente osservano come la realtà scolastica sia diventata più complessa, rendendo più difficile la gestione di percorsi di integrazione (il 16,8% trova che i problemi siano complessivamente aumentati, rispetto al 10,1% di chi non nota cambiamenti rilevanti nel tempo); è interessante notare che, più aumenta la percentuale di studenti stranieri nelle scuole, più i dirigenti lamentano un'accresciuta fatica nel tempo. I presidi hanno le idee chiare su come si potrebbe migliorare la didattica per gli studenti stranieri, al primo posto chiedono di avere risorse per poter offrire interventi mirati, al secondo di poter formare gli insegnanti e il personale di segreteria²⁴¹. Cinzia Conti (2016) commenta questa ricerca osservando che il

corpo docente pur non vedendo impossibile l'integrazione e cogliendone tutti i lati positivi, continua a vedere le difficoltà oggettive, al di là della voglia di inclusione. Coinvolgere nel lavoro scolastico un ragazzino che non solo non legge e scrive l'italiano, ma che spesso non parla italiano e non lo sente mai parlare se non a scuola e che magari utilizza già un alfabeto differente, al di là della buona volontà, da parte di tutti (insegnanti, dirigenti, ragazzi, famiglie) è davvero un compito difficile, ma non ci si può tirare indietro. Il tema dell'inclusione sebbene attualissimo, non è un problema nato oggi. Alla fine degli anni Sessanta in un'Italia certamente diversa e in circostanze differenti si ponevano sfide simili.²⁴²

In via di pubblicazione è la nuova indagine, a distanza di dieci anni dalla precedente (v. p. 101), di Marina Chini e Cecilia Andorno, sugli usi e competenze linguistiche di scolari bilingui.

Accenniamo brevemente a un tema che attraversa la nostra ricerca, riportando alcuni dati dell'indagine su "La lettura in Italia. Anno 2015" di Istat (2016d), che possono aiutare a capire meglio alcuni riscontri della nostra indagine. Nel 2015 in Italia il 9,1% delle famiglie non aveva alcun libro in casa, il 64,4% al massimo 100. L'ambiente familiare risulta essere un fattore determinante per l'attitudine verso la lettura di bambini e giovani: si stima che legga libri il 66,8% dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni con entrambi i genitori lettori, e solo il 30,9% di quelli con genitori che non leggono libri, inoltre il 52,3% dei bambini di 6-10 anni e il 47% di quelli tra 11 e 14 anni non hanno letto altri libri al di fuori dei testi scolastici, e non hanno praticato alcuna lettura, se non per motivi di studio.

I cittadini stranieri residenti che dichiarano di aver letto almeno un libro sono il 37,8%, rispetto al 52% degli italiani. Quasi la metà degli stranieri legge almeno un quotidiano a settimana (48,6%) e il 29,5% settimanali o periodici. Fra quelli più giovani (11-14 anni) leggono almeno un quotidiano a settimana il 16% circa, valore che già tra i 15 e i 19 anni sale al 38,6% circa. La maggiore propensione alla lettura da parte degli stranieri più giovani è presumibilmente un segnale dell'influenza della scuola italiana sui giovani immigrati inseriti nei diversi percorsi scolastici. Le quote più alte di lettori si ritrovano infatti tra gli stranieri di seconda generazione (46,1%) e fra quelli arrivati in Italia in età di scuola dell'obbligo (49% circa), verosimilmente per la loro maggiore conoscenza dell'italiano. Questa ipotesi viene confermata dal fatto che la capacità di lettura risente delle difficoltà linguistiche che gli stranieri incontrano con l'italiano: ha letto almeno un libro nell'anno precedente l'intervista il 51,5% degli stranieri che non hanno difficoltà con la lingua italiana, rispetto al 28,9% di invece ne ha (circa la metà dei cittadini stranieri incontra difficoltà a leggere in italiano, questa condizione tende a ridursi all'aumentare della permanenza in Italia, ma interessa ancora più del 40% degli immigrati arrivati in Italia prima del 1996). Riferendosi alle comunità straniere più numerose in Italia, le quote più elevate di lettori di libri si trovano tra i cittadini dell'Est Europa, in particolare fra polacchi (54,1%), ucraini (51,8%) e moldavi (50%). Tra le comunità dell'Est fanno eccezione gli albanesi, tra i quali i lettori di libri sono il 29,2%, risultando così tra le comunità meno assidue insieme a quelle di cinesi (25,8%), marocchini (30,8%), indiani (29,6%) e tunisini (29,9%). Per quel che riguarda la lettura dei quotidiani circa la

241 Si tratta di indicazioni che coincidono con quelle contenute nel rapporto di OCSE (2016b), che consiglia all'Italia supporti mirati per gli studenti immigrati e/o che hanno come lingua di famiglia una lingua diversa da quella di scolarizzazione. A loro parere l'Italia per ridurre il numero dei suoi studenti con bassi esiti scolastici, dovrebbe fare diventare questo tema una priorità della propria agenda politica, coinvolgendo, oltre ai decisori politici, insegnanti, genitori e studenti, individuando risorse aggiuntive e agendo su più fronti. Le scuole dovrebbero smantellare le "barriere all'apprendimento", creando invece ambienti di apprendimento richiedenti e supportanti, e quindi attivando molte misure: identificare gli studenti con bassi esiti scolastici e progettare una strategia su misura per loro, fornire un sostegno mirato alle scuole e alle famiglie disagiate, offrire programmi mirati per studenti immigrati, di minoranza linguistica e rurali, fornire strumenti di recupero precoce, incoraggiare il coinvolgimento dei genitori e delle comunità locali, sostenere gli studenti nello sfruttare al meglio le opportunità di istruzione disponibili, affrontare gli stereotipi di genere e assistere le famiglie monoparentali, ridurre le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione prescolare e limitare la canalizzazione scolastica.

242 Conti (2016: 124-119) cita a questo proposito Don Milani e la "questione delle lingue", Scuola di Barbiana (1990) scrive: Le lingue le creano i poveri e poi seguivano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: Non si dice lalla, si dice aradio. Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. "Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua". L'ha detto la Costituzione pensando a lui.

metà degli stranieri legge soltanto quelli distribuiti gratuitamente, il 36,3% solo quelli acquistati e l'8,5% ambedue, il 5,6% legge le notizie online. Quasi la totalità dei lettori stranieri legge quotidiani e settimanali/periodici in italiano (rispettivamente 94,6% e 92,1%), con l'eccezione dei cinesi, che più di altri leggono quotidiani e periodici nella propria lingua di origine (rispettivamente 36,9% e 39,3% dei lettori). Per quanto riguarda i libri, due lettori stranieri su tre preferiscono testi in italiano, mentre tre su dieci leggono prevalentemente libri nella propria lingua di origine. Infine fra chi legge libri la percentuale di chi coltiva altre attività culturali, pratica sport e naviga in internet è regolarmente più elevata, a volte anche in misura consistente, rispetto a quella dei non lettori: sembrerebbe quindi che la lettura di libri rappresenti un ponte verso una gamma articolata di pratiche culturali.

2.4 Centri specializzati in ricerca sul multilinguismo e scuola

Elenchiamo sinteticamente alcuni istituti universitari, in primo luogo italiani, con strutture dedicate alla ricerca, teorica e applicata, nell'ambito del plurilinguismo e dell'istruzione.

Il **CEPIB/CIEBP di Aosta**²⁴³ è il Centro di informazione sull'educazione bilingue e plurilingue della Valle d'Aosta, da statuto si dedica a studiare le modalità di realizzazione di questa forma di istruzione, fa ricerca e diffonde informazioni sull'educazione plurilingue in ambito pedagogico-sociale, raccordando le esigenze della scuola plurilingue con i condizionamenti e le libertà linguistiche, culturali, politiche con cui la società si confronta, di fronte all'attuale complessità sociolinguistica e alle scelte riguardanti l'educazione e la formazione dei giovani. Propone incontri internazionali, tavole rotonde, seminari di formazione, e pubblica due volte all'anno la rivista italo-francese *Educazione e società plurilingui*.

Il **Centro COME**²⁴⁴ di **Milano** è un servizio della Cooperativa Sociale "Farsi Prossimo", attivo dal 1994 per promuovere l'inclusione sociale e culturale e l'inserimento educativo e scolastico dei bambini e dei ragazzi con retroterra migratorio; ciò avviene tramite lo scambio e la valorizzazione delle biografie personali, dei riferimenti culturali e delle lingue d'origine, e tutelando le situazioni di vulnerabilità attraverso l'attenzione alla storia individuali, alla cura e alla relazione. E' attivo nella ricerca applicata, e nella realizzazione di materiali didattici; tramite il suo sito offre agli insegnanti sostegno e consulenza a distanza.²⁴⁵

L'**Università di Pavia** ha una sezione di ricerca dedicata al **Multilinguismo e sociolinguistica delle migrazioni** guidata dalla prof. Chini.²⁴⁶

L'**Eurac Research di Bolzano**, in particolare il suo "Istituto di comunicazione specialistica e plurilinguismo",²⁴⁷ si occupa di analisi e valutazione delle competenze linguistiche, fattori psicosociali e di contatto linguistico che influiscono sull'apprendimento delle lingue; linguistica delle varietà; minoranze, migrazione e lingue in ambito formativo e professionale. Fra i progetti attivi quello AmuSE²⁴⁸ (Approcci al multilinguismo nelle scuole europee) che, grazie alla cooperazione fra sei istituzioni europee di ricerca, indaga su come le scuole possono trarre beneficio dal multilinguismo dei loro studenti (ed eventualmente anche del corpo docente), al fine di passare da un sistema scolastico monolingue, ad un sistema orientato verso un multilinguismo funzionale.²⁴⁹

Nella stessa città, presso la Libera Università di **Bolzano** ha sede il **Centro di Competenza Lingue** coordinato da Rita Franceschini.²⁵⁰

Il **Centro Internazionale sul Plurilinguismo**²⁵¹ CIP è una struttura dell'Università degli Studi di **Udine** finalizzata alla ricerca, alla documentazione e alla formazione nel campo del plurilinguismo. Nato nel 1993 si prefigge di raccogliere documentazione relativa alle situazioni di plurilinguismo, ai fenomeni che ne conseguono e alle ricerche scientifiche su questi temi; di promuovere indagini scien-

243 <http://www.cebip.com/>.

244 <http://www.centrocome.it/>.

245 Gli ambiti offerti sono: informazioni riguardanti iniziative, seminari, corsi d'aggiornamento sui temi dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano L2, dell'educazione interculturale; bibliografie aggiornate e indirizzo di siti, Centri di Documentazione, centri risorse; informazioni riguardanti la normativa sull'inserimento scolastico degli alunni stranieri e la sua applicazione; materiali didattici (italiano L2, intercultura, materiali informativi, ...) via internet o attraverso spedizioni; modelli di progetti, organizzativi e didattici, sperimentati in varie città e consulenza per la progettazione di azioni e interventi; risposte mirate per percorsi didattici specifici, strumenti di valutazione dei progetti individuali, casi particolari d'inserimento.

246 <http://studiumanistici.unipv.it/?pagina=p&titolo=sociolinguistica>.

247 <http://www.eurac.edu/it/research/autonomies/commul/Pages/default.aspx>.

248 <http://amuse.eurac.edu/de/home/default.html>.

249 Si desidera ricordare anche il progetto Kolipsi, ricchissimo sia nella parte di ricerca, che in quella di documentazione di Abel et al. (2012), che ha indagato da un punto linguistico e psicosociale il rapporto degli studenti altoatesini dei gruppi italiano e tedesco verso la rispettiva L2 (v. p. 111).

250 <https://www.unibz.it/it/public/research/languagestudies/default.html>.

251 <http://web.uniud.it/extra/cip/>.

tifiche autonome sul plurilinguismo e di collaborare con istituzioni italiane e straniere ad iniziative sul tema; di favorire lo scambio di informazioni ed esperienze tra studiosi; infine di far conoscere nelle forme più idonee i risultati delle proprie attività istituzionali. Si occupa anche del ruolo del plurilinguismo nella formazione e nell'attività didattica, per individuare e definire le metodologie che avvicinino il mondo della scuola, gli operatori culturali e in generale l'opinione pubblica alla dimensione plurilingue e pluriculturale del mondo contemporaneo.

Il prof. Vedovelli è responsabile del Centro di Eccellenza²⁵² dell'**Università per Stranieri di Siena** che si dedica alle **Lingue immigrate in Italia**, in particolare alla realizzazione di strumenti e di raccolta di dati per la mappatura del plurilinguismo in Italia,²⁵³ utilizzando gli stessi modelli per la mappatura degli italianismi all'estero; la prof.ssa Benedetti inoltre si occupa di **Temi e metodi del confronto interlinguistico: l'italiano e le altre lingue**, svolgendo un'analisi linguistica di tipo descrittivo e contrastivo delle lingue immigrate presenti nello spazio linguistico italiano.²⁵⁴

L'**Università per Stranieri di Perugia** è Coordinatrice del **Progetto Meridium**²⁵⁵ finanziato dalla Comunità Europea per lo **studio del multilinguismo nell'Europa Mediterranea**.²⁵⁶ Le sue finalità sono: effettuare ricerca sperimentale per la valutazione degli atteggiamenti dei cittadini dell'Europa Mediterranea verso i repertori plurilingui; individuare e diffondere pratiche di promozione del multilinguismo; creare un Centro permanente di documentazione, studio e consulenza sul multilinguismo nell'Europa Mediterranea, con sede presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Il Centro Meridium dovrebbe diventare una struttura stabile di ricerca e consulenza in materia di promozione e monitoraggio delle politiche a sostegno del multilinguismo e dell'integrazione linguistica dell'immigrazione, desidera realizzare un sito e una banca dati online per la pubblicizzazione e la condivisione di materiali e inviare una newsletter con documenti relativi ai temi del multilinguismo e dell'integrazione linguistica nell'Europa mediterranea. Vuole inoltre realizzare una biblioteca specialistica (anche digitale) sui temi dell'integrazione linguistica dell'immigrazione e del multilinguismo, documentare e diffondere buone pratiche nella promozione del multilinguismo a livello europeo, organizzare occasioni di confronto scientifico (convegni, conferenze), avviare un'attività di consulenza, destinata a soggetti istituzionali o privati, sui temi dell'integrazione linguistica.

A livello europeo il Consiglio d'Europa intrattiene a **Graz il CELV**²⁵⁷ (Centre européen pour les langues vivantes) che si occupa di ricerca nell'ambito degli approcci plurali a lingue e culture, elaborando descrittori, documenti, materiale didattico e kit di formazione; essi vengono messi a disposizione di insegnanti, formatori e responsabili educativi per lo sviluppo di curricula scolastici e di materiali didattici. Suo è il manuale *CARAP – Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture – Competenze e risorse* di Candelier et al. (2012), attualmente disponibile in arabo, francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco.²⁵⁸ Attualmente sono attivi diversi progetti²⁵⁹ riguardanti gli studenti allofoni, che offrono agli insegnanti linee guida e materiali didattici direttamente utilizzabili o adattabili.

Il Consiglio d'Europa inoltre, all'interno della sua Divisione per le Politiche Linguistiche, intrattiene una piattaforma²⁶⁰ che mette a disposizione risorse e referenze per un'istruzione plurilingue e interculturale, partendo dal presupposto che queste siano un diritto degli apprendenti.

Ad **Amburgo** fino al 2013 è esistito il FörMig-Kompetenzzentrum, trasformatosi poi nel gruppo di lavoro **DiVER**²⁶¹ (Diversity in Education Research) attivo nella ricerca, nell'insegnamento e nella for-

252 Il MIUR ha istituito presso l'Università per Stranieri di Siena un Centro di Eccellenza della ricerca sul tema *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* (D.M. 11 del 13.01.2000 e D.M. 21 del 31.01.2001). V. http://eccellenza.unistrasi.it/612/3560/Linee_di_ricerca.htm.

253 Rilevazioni sono state svolte a Siena, Roma (Esquilino), Monterotondo (RM), Mentana (RM), Firenze, Arezzo, Pistoia, Ferrara.

254 Fanno parte del Centro di Eccellenza anche i gruppi che si occupano di **Interlingue di apprendimento a base non italiana** (prof. Palermo), **Letteratura italiana della migrazione dentro e fuori dei confini nazionali** (prof.ssa Strappini), **Immigrazione e media** (prof.ssa Catricalà) e infine **Esotismi nella lingua e negli aspetti cultura della gastronomia in Italia** (dott.ssa Radicchi).

255 <http://meridium.unistrapg.it/it/il-progetto-meridium>.

256 La collaborazione internazionale si realizza grazie al contributo di sette università: Università Babeş-Bolyai di Cluj-Napoca, Università di Brasov, Università del Litorale, Università di Malta, Universidade Nova di Lisbona, Università di Salamanca e Università per Stranieri di Perugia, che coordina il progetto.

257 <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>.

258 V. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

259 Si tratta in particolare dei progetti Ippie (v. p. 595), Marille (v. p. 588), Maledive, Educomigrants e Language Descriptors, disponibili sul sito <http://www.ecml.at/> → Resources.

260 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_en.asp#s5.

261 <https://www.diver.uni-hamburg.de/de/diver.html>.

mazione negli ambiti: plurilinguismo e educazione linguistica, intercultura, conseguenze della migrazione per l'istruzione e l'educazione.

La rete dei **Centri Comunali per l'Integrazione del Nordreno-Vestfalia**²⁶² (un tempo RAA NRW) è attiva nel campo della ricerca applicata con progetti strutturati a partire dalle materne,²⁶³ che continuano alle elementari e e poi alle superiori, anche con le lezioni in lingua di origine.²⁶⁴

A **Friburgo** in Svizzera si trova il **Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo**²⁶⁵ dedicato allo studio del plurilinguismo e degli aspetti sociali, linguistici, politici, economici e pedagogici che lo contraddistinguono. La ricerca ha luogo prioritariamente nei settori: scuola e insegnamento, fenomeni migratori, lavoro, e valutazione delle competenze linguistiche.

Bilingual Matters²⁶⁶ è un Centro dell'**Università di Edimburgo** fondato da Antonella Storace nel 2008, in cui si studia il bilinguismo e l'acquisizione linguistica, e si pratica divulgazione, affinché decisioni in ambito educativo (che coinvolgono genitori, insegnanti, operatori sanitari, funzionari e decisori politici) possano essere prese in base ad evidenze scientifiche; organizza inoltre incontri a tema, percorsi di formazione e offre consulenza mirata. Oggi si è ampliato diventando anche un'organizzazione internazionale e sovra-regionale; la sua filiale italiana "**Bilinguismo Conta**"²⁶⁷ ha l'obiettivo di diffondere informazioni e consigli sul bilinguismo. Il suo sito offre una pagina di FAQ, un'altra con pubblicazioni, video e articoli sul bilinguismo, così come un link al progetto europeo AThEME²⁶⁸ (Advancing the European Multilingual Experience), che riunisce studiosi da tutta Europa desiderosi di capire, a livello europeo, come il multilinguismo funziona nei diversi livelli sociali. Il sito desidera diffondere i risultati del progetto, e far sì che essi vengano impiegati per migliorare la vita di tutti i giorni dei cittadini europei, organizzando incontri per gli insegnanti di lingue, informando i politici sugli esiti della ricerca e sulle loro conseguenze operative.

2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?

*Un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita di ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo.*²⁶⁹

Come osserva Anna Maria Curci (2005) a partire dagli anni Settanta pedagogisti e linguisti italiani, primo fra tutti Tullio de Mauro, utilizzano l'espressione "educazione linguistica" in opposizione alla pedagogia linguistica tradizionale, modellata sulla didattica delle lingue classiche e basata su una grammatica di tipo normativo e catalogativo. L'educazione linguistica ribalta questo approccio, invitando gli insegnanti di lettere a rifarsi alla linguistica descrittiva e a riferirsi agli "usi sociali della lingua", alle "funzioni comunicative" e all'"interazione"; integrando quindi linguaggio, operatività e prassi. In questo senso Tullio De Mauro²⁷⁰ collega esplicitamente l'educazione linguistica e la linguistica educativa, dove quest'ultima è garanzia dello sviluppo della cittadinanza democratica. L'educazione linguistica si sviluppa quindi in un'ottica integrata tra lingua materna, che in quegli anni generalmente coincideva con i diversi dialetti italiani, lingua di scolarizzazione e lingue straniere; questo approccio viene recepito dai "Programmi per la Scuola Media italiana" del 1979. In Italia a partire dagli anni Novanta si inizia a parlare e scrivere²⁷¹ di plurilinguismo nel curriculum scolastico, includendo anche le lingue immigrate. Queste pionieristiche riflessioni italiane vengono nel tempo riprese da importanti documenti europei come²⁷² il *Libro Bianco sull'Insegnamento e l'Apprendimento* della Commissione delle Comunità Europee (1995), il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* QCER del Consiglio d'Europa (2001), la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una*

262 <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de>.

263 V. il progetto "Rucksack" in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

264 <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/herkunftssprachlicher-unterricht-0>.

265 <http://istituto-plurilinguismo.ch/it>.

266 <http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk/>.

267 <http://www.bilinguismoconta.it>. Attualmente le sue sedi sono a Cagliari, Siena, Milano e Trento.

268 <http://www.atheme.eu/>.

269 Da Lorenzo Milani (1979: 56).

270 Cfr. il suo intervento "Linguistica educativa: una scommessa per linguisti e insegnanti, una risorsa per l'educazione linguistica democratica", a conclusione del seminario nazionale LEND "Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza" (Roma, Università La Sapienza, 24-26 novembre 2005).

271 Precursori sono fra gli altri Cristina Lavinio e Martin Dodman.

272 Per dettagli v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

educazione plurilingue e pluriculturale del Consiglio d'Europa (2010b) e (2016), il *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* CARAP di Candelier et al. (2012) e *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* del Consiglio d'Europa (2015).

Facciamo quindi un passo all'indietro per percorrere alcune delle tappe di queste importanti riflessioni glottodidattiche. Lorenzo Milani, figlio di un'agiata famiglia di intellettuali fiorentini, dopo studi accademici di pittura decide di diventare prete (a dispetto di genitori tendenzialmente anticlericali e della madre di origine ebraica). Il suo primo incarico è in una cittadina industriale, dove fonda una scuola popolare serale per i giovani operai e i contadini della sua parrocchia, egli vuole eliminare la differenza culturale fra questi e gli appartenenti agli strati sociali alti, e così si appella a loro:²⁷³ "Voi non sapete leggere la prima pagina del giornale, quella che conta, e vi buttate come disperati sulle pagine dello sport. E' il padrone che vi vuole così perché chi sa leggere e scrivere la prima pagina del giornale è oggi e sarà domani dominatore del mondo". La sua azione pastorale non viene apprezzata dalla Curia fiorentina²⁷⁴ che lo trasferisce a Barbiana, minuscola e sperduta frazione di montagna, dove in un paio di stanze della canonica apre la sua scuola, un gruppo multiclasse dove si lavora tutti insieme tutti i giorni, domeniche e feste incluse, e dove chi sa di più, aiuta e sostiene chi sa di meno. Un cartello appeso all'ingresso della scuola reca scritto il motto: "I care",²⁷⁵ che riassume le sue finalità educative, ovvero portare a una presa di coscienza civile e sociale tramite l'accesso di tutte le classi sociali alla cultura "alta". Seguiremo qui di seguito passo passo una delle produzioni più alte della ricerca pedagogica italiana su scuola e lingue, anche se attualmente non più "di moda"; pensiamo infatti con Tosi (1995: 8) che "le tesi di Don Milani, maestro della Scuola di Barbiana, anticipavano già con il loro sferzante stile pastorale molte delle conclusioni della ricerca sociolinguistica contemporanea, che allora avevano ancora scarsa diffusione in Italia."

Opera fondamentale della scuola di Barbiana è *Lettera a una professoressa* del 1967²⁷⁶, qui di seguito Scuola di Barbiana (1990), in cui alcuni ragazzi della scuola,²⁷⁷ con l'aiuto di Don Milani, sperimentano il metodo della scrittura collettiva (pp. 12-127) redigendo un documento di denuncia del sistema scolastico e del metodo didattico del tempo, che favorisce l'istruzione delle classi più ricche, lasciando in gran parte del paese la piaga dell'analfabetismo. Il testo si divide in tre parti: "La scuola dell'obbligo non può bocciare",²⁷⁸ "Alle magistrali bocciate pure, ma ...",²⁷⁹ e la "Documentazione". A parere degli scriventi i capisaldi di una scuola inclusiva ed efficace sono: condividere i problemi (p. 14), non bocciare²⁸⁰ e inserire nella classe anagraficamente corretta (pp. 16, 40-41, 54, 60-62), adattare

273 Questa e le successive informazioni sulla vita di Don Milani e le sue citazioni, se non altrimenti indicato, vengono prese dal sito della Fondazione a lui dedicata, cfr. <http://www.donlorenzomilani.it>.

274 Si tratta del primo di una serie di "incidenti di percorso" con le autorità ecclesiali. Il libro *Esperienze pastorali* pubblicato nel 1958 viene ritirato dal commercio dopo sei mesi dal Sant'Uffizio, perché la sua lettura viene ritenuta "inopportuna". Nel 1965 Don Milani scrive una lettera aperta ad un gruppo di cappellani militari toscani, che in un loro comunicato avevano definito l'obiezione di coscienza "estranea al Comandamento cristiano dell'amore e espressione di viltà". La lettera viene incriminata e don Milani rinviato a giudizio per apologia di reato. Non potendo essere presente al processo a causa della sua grave malattia, invia ai giudici un'autodifesa scritta, che porta in prima istanza alla sua assoluzione. Su ricorso del pubblico ministero però la Corte d'Appello, don Milani era già morto, modifica la sentenza di primo grado con una nuova sentenza che dichiara "il reato estinto per morte del reo".

275 Che vuol dire mi interessa, ho cura, in contrapposizione al motto fascista "Me ne frego".

276 Don Milani è già gravemente ammalato e il libro viene pubblicato post mortem.

277 Scuola di Barbiana (1990: 5) viene così introdotto:

Questo libro non è scritto per gli insegnanti, ma per i genitori. E' un invito ad organizzarsi.

A prima vista sembra scritto da un ragazzo solo. Invece gli autori siamo otto ragazzi della scuola di Barbiana.

Altri nostri compagni che sono a lavorare ci hanno aiutato la domenica. Collaboratori del testo sono il Priore, che ha diretto i lavori, i genitori che hanno aiutato a semplificare il testo, i tanti che hanno aiutato nella raccolta dei dati statistici (segretari, insegnanti, direttori, presidi, funzionari del Ministero e dell'Istat), e chi ha apportato altre informazioni come sindacalisti, giornalisti, amministratori comunali, storici, statistici, giuristi.

278 Divisa nei paragrafi: I montanari, I ragazzi di paese, Gli esami, La Nuova Media, Statistica, Nati diversi?, Toccava a voi, La selezione serve a qualcuno, Il padrone, La selezione ha raggiunto il suo scopo, Per chi lo fate?, Le riforme che proponiamo Non bocciare, Pieno tempo, Pieno tempo e famiglia, Pieno tempo e diritti sindacali, Chi farà la scuola a pieno tempo?, Pieno tempo e contenuto, Un fine.

279 Divisa nei paragrafi: Inghilterra, Selezione suicida, Il fine, La cultura che occorre, La cultura che chiedete, Processo penale, L'infezione, La posta, Disinfezione.

280 Leggiamo in Scuola di Barbiana (1990: 41): "Quattro [mamme in seguito alla bocciatura del figlio] si sono viste il bambino sradicato dalla sua classe e dai suoi affetti. Esiliato a invecchiare fra compagni sempre più giovani", e poi p. 54 "Si può dire che le bocciature alle elementari invecchiano la classe perché molti bocciati ripetono. Alle medie la ringiovaniscono perché i più vecchi trovano lavoro", ed infine pp. 60-62: "Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. E' più facile che i dispettosi siate voi. [...] Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e se in seguito non lo sono più, è colpa nostra e dobbiamo rimediare [segue disamina dell'articolo tre della Costituzione]."

i programmi, personalizzandoli²⁸¹ e rendendoli più motivanti (pp. 17, 80-82), introdurre il tempo pieno²⁸² (pp. 69, 74), offrire il doposcuola²⁸³ (pp. 84-85), valutare in maniera differenziata²⁸⁴ (p. 55), non produrre abbandono e riportare a scuola tutti i ragazzi che la lasciano²⁸⁵ (pp. 19-20, 33), fare raggiungere a tutti degli obiettivi comuni²⁸⁶ (pp. 81-83), non praticare una divisione classista all'interno delle sezioni e delle scuole (pp. 32-33). Sopra a tutto vi è un'attenzione per le lingue, quella italiana²⁸⁷ e quelle straniere.²⁸⁸ Gli scolari devono percepire rispetto per la lingua che usano a casa e per la propria cultura di origine,²⁸⁹ e imparare ad usare con competenza l'italiano, la lingua che pochi imparano a casa direttamente dai genitori, e che gli altri possono invece imparare solo a scuola. La scuola quindi non può allontanare questi ultimi perché non la sanno, gliela deve insegnare (pp. 18-20) nei diversi ambiti disciplinari (p. 95).²⁹⁰

Cristina Allemann-Ghionda (2006: 256) una quarantina di anni dopo legge gli esiti delle indagini PISA come una conferma della denuncia di Bourdieu e Passeron (1971), ovvero che la struttura della scuola contribuisca massicciamente alla riproduzione delle differenze di classe, questo avrà luogo finché il sistema scolastico non inizierà a fornire esplicitamente, quello che pretende implicitamente, ossia che gli studenti sappiano già, quello che esso non offre: una lingua e una cultura che vengono acquisite fuori dalla scuola in maniera implicita attraverso l'ambiente familiare, insieme a un determinato atteggiamento verso la lingua e la cultura. Le formulazioni dell'OCSE nelle loro rilevazioni campionarie non coincidono con quelle di Don Milani e dei sociologi francesi, ma coincidono nella sostanza: il retroterra socio-economico-culturale delle famiglie, il grado di istruzione e la "lingua" dei genitori, sono elementi decisivi per il successo scolastico, e pochi sistemi formativi si impegnano in modo sistematico per contrastare questa apparente "legge di natura".

A partire dal 2008 un gruppo di adolescenti torinesi "nuovi e vecchi" si incontra una volta a settimana presso l'ASAI di San Salvario (v. p. 265) con animatori e altri adulti per leggere insieme la *Lettera a una professoressa*, essi la trovano ancora molto attuale, e la utilizzano per discutere della propria loro esperienza scolastica. Vi si ispirano per scrivere, insieme, di come vedono loro la scuola, nel-

281 Scuola di Barbiana (1990: 111): "Se vi foste interessati di me quanto bastava per domandarvi di dove venivo, chi ero, dove andavo, il latino vi si sarebbe un po' sfocato dinanzi agli occhi."

282 Scuola di Barbiana (1990: 74): "Le 31 mamme dei compagni di Pierino [il prototipo di allievo figlio di genitori colti] o non hanno tempo come lei o non sanno. Hanno lavori che rendono tanto poco che per viverci bisogna lavorare da piccini a vecchi, dall'alba a notte. / Lei invece fino a 24 anni è stata a scuola. Fra l'altro ha avuto in casa una di quelle 31 mamme. La mamma di un Gianni [il prototipo di allievo figlio di genitori poco scolarizzati] che per fare le faccende a lei trascura il suo bambino."

283 Scuola di Barbiana (1990: 84-85):

Sapete bene che per fare tutto il programma a tutti non bastano le [... ore] della scuola attuale. / Finora avete risolto il problema da classisti. Ai poveri fate *ripetere* l'anno. Alla piccola borghesia fate fare *ripetizioni*. Per la classe più alta non importa, tutto è *ripetizione*. Pierino quello che insegnate l'ha già sentito a casa. / Il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena. / Buttiamo giù la maschera. Finché la vostra scuola resta classista e caccia i poveri, l'unica forma di anticlassismo serio è un doposcuola che caccia i ricchi. / Chi non si scandalizza delle bocciature né delle ripetizioni e qui avesse qualcosa da ridire non è onesto. / Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive *dopo la scuola*. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa). [...] Non dica però di aver offeso il doposcuola quel preside che ha mandato ai genitori una circolare mezza stinta. Il doposcuola va lanciato come si lancia un buon prodotto. Prima di farlo bisogna crederci.

284 Scuola di Barbiana (1990: 55): "La [professoressa] più accanita protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi: 'Se un compito è da quattro io farò quattro'. E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto gli do parti uguali fra diseguali."

285 Scuola di Barbiana (1990: 20): "L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarsi di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. E' un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile."; p. 35 "La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde. [...] A questo punto gli unici incompetenti a scuola siete voi che li perdete e non andate a cercarli."

286 Scuola di Barbiana (1990: 81): "Ognuno ha diritto a un minimo di cultura comune. Chi non l'ha tutta non è Eguale."

287 Scuola di Barbiana (1990: 18-19): "Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguivano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottare chi non parla come loro. O per bocciarli. / Voi dite che Pierino [il figlio] del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. / Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo [fabbro. ...] Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire [... come voi]. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola."

288 Scuola di Barbiana (1990: 22): "Nei tre anni delle medie noi avevamo fatto due lingue [straniere] invece di una: francese e inglese. Avevamo un vocabolario sufficiente a reggere qualsiasi discussione."; p. 95 "Bisogna studiare molte lingue e tutte vive."

289 Scuola di Barbiana (1990: 105): "La cultura di quei 99 [Gianni diversi dall'unico Pierino] non è inferiore, è diversa. / La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la parola. / Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo di espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose."

290 Scuola di Barbiana (1990: 96): "è solo la lingua che fa uguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli."; e ancora p. 125 "L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte."

la speranza di venir letti dagli insegnanti e dai genitori, dai giornalisti e dai politici, vorrebbero spingerli così a prendere sul serio l'innalzamento dell'istruzione a sedici anni e scrollarli dalla loro pigrizia, secondo Gruppo Asai (2011: 17-18) bisogna rendere la scuola capace di intercettare tutti e ciascuno. Essa deve farlo non abbassando il livello delle cose da imparare, ma facendo capire che esse sono importanti, e che lo sforzo dello studio merita, come faceva Don Lorenzo Milani.

Gli appelli da loro formulati sono affinché la scuola cambi radicalmente²⁹¹ e abbia bravi insegnanti che non mollano mai, soprattutto con chi parte in difficoltà²⁹² (p. 49); in cui insegnare e imparare siano effettivamente due facce della stessa medaglia, e la conoscenza non sia elemento di divisione fra insegnanti e allievi, ma dia invece un senso alle vite di entrambi (p. 46), così che e allievi e insegnanti da avversari diventino complici, per cambiare insieme la scuola (pp. 66-68). Essa riuscirebbe così, finalmente, a riconoscere e a coltivare anche i talenti dei ragazzi stranieri, sostenendoli contemporaneamente nelle loro debolezze. Il testo si conclude così (p. 69): "In sintesi, tutta la nostra lettera potrebbe riassumersi in una proposta: da insegnanti diventate maestri e noi, da studenti, diventeremo studiosi."

Pochi anni dopo l'esperienza di Barbiana, nel 1973, all'interno della Società di Linguistica Italiana nasce il Giscel²⁹³ (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), oggi come allora il suo obiettivo è, partendo dall'analisi dello svantaggio linguistico, di individuare modalità di intervento che portino ad una educazione linguistica democratica, ed efficace scolasticamente e socialmente. Nel 1975 il Giscel approva come proprio manifesto fondativo di una nuova politica linguistica scolastica le "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica" (Giscel 1975),²⁹⁴ discusse all'interno del gruppo e redatte da Tullio De Mauro. Per la prima volta si mettono in discussione alcuni capisaldi dell'insegnamento linguistico tradizionale, fra cui l'ignoranza o addirittura la demonizzazione del retroterra linguistico degli allievi dialettofoni.²⁹⁵ La settima tesi si conclude con una forte denuncia della situazione del tempo:

rendiamo esplicito ciò che si annida al fondo della pedagogia linguistica tradizionale: la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe. Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la "paura di sbagliare", l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente

291 "Essere considerati ciascuno per quello che è (nel bene e nel male) rappresenterebbe una novità che potrebbe trasformare la scuola", Gruppo Asai (2011: 35).

292 Riportiamo la testimonianza di Darlan, arrivato adolescente a Torino dal Brasile, che spiega che cosa abbia voluto dire per lui venire scaraventato in una scuola senza sapere l'italiano, e senza nessuno che glielo insegnasse, riportata in Gruppo Asai (2011: 38-39):

Arrivato in Italia, mia zia mi ha iscritto al liceo scientifico. All'inizio ero uno che stava lì al suo posto, visto che non potevo comunicare. Poi, appena ho cominciato a capire un po' la lingua, più o meno verso la metà dell'anno scolastico, mi sono reso conto che sarei stato bocciato. Perché quindi prendersi la briga di studiare quelle noiose traduzioni di latino? / L'anno successivo mi sono iscritto al Giulio / Come per tutti gli stranieri, inizialmente dovevo seguire i corsi di italiano ed ero affidato ad insopportabili insegnanti di sostegno. Con la conoscenza della lingua ho cominciato a capire che dovevo fare strada per avere una posizione. Ho cominciato a studiare sodo, liberandomi per prima cosa delle prof di sostegno. Mi sono messo alla pari con gli altri e, grazie al mio carattere e alle mie capacità, sono diventato uno tra i più bravi della classe.

NB Il Giulio è un Istituto Professionale di Torino con, fra le altre cose, un protocollo strutturato per l'accoglienza degli allievi stranieri neo-arrivati; soltanto lì Darlan, al suo secondo anno di scuola in Italia e dopo che è stato "scartato" da un liceo, inizia a frequentare un corso di italiano L2.

293 Cfr. <http://www.giscel.it>.

294 Ecco i titoli delle dieci tesi: I. La centralità del linguaggio verbale, II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale, III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche, IV. I diritti linguistici nella Costituzione, V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale, VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale, VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale, VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica, IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti, X. Conclusione.

295 Tesi 7E: "La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana."

dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).

Come nota Immacolata Tempesta (2008: 64-66) le "Dieci tesi" volevano definire i presupposti teorici e le linee d'intervento di una nuova educazione linguistica interpellando gli insegnanti, gli studiosi, le istituzioni e, più in generale, chi voleva impegnarsi per realizzare una scuola veramente democratica. Questo implicava evidenziare l'inefficacia della pedagogia tradizionale²⁹⁶ per porre nuovi traguardi.²⁹⁷ Uno degli obiettivi delle tesi era il superamento della stigmatizzazione delle diverse varietà di italiano e dei dialetti, che aveva inciso radicalmente sulla politica e sulle pratiche scolastiche, creando una sorta di opposizione fra le figure del dialettologo vs. italofono.²⁹⁸ La lingua è uno strumento fondamentale del vivere civile, e chi non ha le parole giuste per i propri ed altrui pensieri è, di fatto, escluso dalla società. Le "Dieci tesi" portarono fermento nelle associazioni di insegnanti e nella produzione di una nuova manualistica scolastica, che venne sostanzialmente adottata a macchia di leopardo, in maniera parallela a quella "tradizionale". Il ministero elaborò negli anni successivi nuovi programmi che prendevano riccamente spunto dalle "Dieci tesi", sostenute nel frattempo da una solida ricerca linguistica e didattica: i nuovi programmi per la scuola media risalgono al 1979, quelli per la scuola elementare al 1985.

Marco Romito (2012) fa un passo indietro nel tempo per studiare le difficoltà scolastiche specifiche dei figli di meridionali a Torino, egli osserva che esse erano spesso dovute alle differenze fra i modelli linguistici, pedagogici e di comportamento all'interno delle famiglie di origine, e quelli premiati positivamente all'interno dell'istituzione scolastica,²⁹⁹ questo portava già allora a una canalizzazione formativa spesso slegata dalle capacità dei singoli allievi,³⁰⁰ e conseguente anche alle difficoltà di orientamento e di sostegno culturale dei genitori,³⁰¹ la sua ricerca sul campo evidenzia (*op. cit.*: 250-251):

l'inadeguatezza del capitale culturale dei soggetti della ricerca, espressa nella marcata differenza tra i linguaggi e i comportamenti usati negli ambienti della socializzazione primaria (in famiglia e nel vicinato) e quelli richiesti all'interno dell'istituzione scolastica. E' nella difficoltà di adattamento dei figli alle richieste dell'istituzione scolastica, e non nella scarsa percezione genitoriale dell'importanza dello studio per il loro futuro, che si ritrova il principale meccanismo di azione del capitale culturale nel produrre esiti scolastici differenziati. Ragazzi con genitori semi-analfabeti, che vivevano in case sovraffollate, in cui si parlava il dialetto, e che passavano gran parte del tempo libero in strada, trovavano nella scuola un ambiente regolato da norme particolarmente distanti da quelle esperite nella loro vita quotidiana. [... Inoltre] l'esperienza

296 La pedagogia tradizionale di fatto ignora la realtà linguistica di partenza degli allievi, pretendendo di operare linguisticamente esclusivamente nell'ora di "italiano; interessandosi solo alle capacità linguistiche produttive, in particolare quelle scritte, e riferendosi a teorie antiquate del funzionamento d'una lingua.

297 Fra i nuovi obiettivi dell'educazione linguistica troviamo: lo sviluppo delle capacità verbali in stretto rapporto con una corretta socializzazione; la considerazione del retroterra linguistico-culturale per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo; lo sviluppo delle capacità produttive e di quelle ricettive; lo sviluppo delle capacità di passaggio da formulazioni locali e informali, a formulazioni più generalmente usate e formali; lo sviluppo del senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forma linguistica.

298 Personificata in Scuola di Barbiana (1990) da Gianni, figlio di un fabbro, che non sa esprimersi in italiano standard e parla e scrive usando la lingua imparata dal babbo, che non coincide con la varietà linguistica della scuola; mentre Pierino, il figlio del dottore, impara la lingua della scuola "respirando l'aria" della sua casa piena di libri, e quando la inizia parla già come un libro stampato.

299 Illuminante in questo senso l'intervista a Gerardo, riportata in Romito (2012: 228):

Era una scuola molto severa, impegnativa, perché già si studiava latino ... le materie che mi interessavano abbastanza erano le applicazioni tecniche, ma la difficoltà era nell'italiano. Si arrivava da una cultura contadina, avevi poca cultura e soprattutto i miei genitori non ti aiutavano in questo perché si parlava ancora il dialetto, erano tutti e due analfabeti. Alle medie c'erano, ricordo, dei torinesi e la differenza nella cultura si notava subito! Arrivavi con un bagaglio personale inferiore, si vedeva che erano più spigliati, nel comportamento, nel modo di essere ... te ne accorgevi che c'era diversità, che erano di un'altra cultura ... e un pochettino ti sentivi inferiore a loro. Nella scuola ti trascinavi dietro il tuo essere meridionale, il tuo modo di parlare, perché c'avevi un linguaggio da meridionale, avevi una faccia da meridionale e questa cosa te la sei trascinata per tutta la vita.

300 Un esempio contrario è dato da Rosa, figlia di operai del Sud in un Liceo classico "bene" di Torino, v. Romito (2012: 245):

È una cosa che ho patito e che poi mi sono portata dietro per anni ... e mi porto ancora ... ha creato in me grandi sensi di inferiorità ... è stata un'esperienza traumaticissima, perché ho avuto la sfortuna di capitare in una classe in cui tutti erano figli di docenti universitari, di giornalisti, o non so che, e io la semplice figlia di un operaio ... e lì mi sono resa conto che entravano in gioco miliardi di variabili e forse quella dello studio era quella che contava meno.

L'autore spiega come il tema della "scissione" sia presente in molti dei racconti fra i suoi intervistati che hanno proseguito gli studi dopo la terza media. Nel caso di Rosa, ciò deriva al mantenimento di due cerchie di riconoscimento separate e diverse: da un lato l'ambiente popolare, di periferia, il suo senso di appartenenza familiare e territoriale; dall'altro quello delle classi medio-alte dei suoi compagni di scuola e a cui originariamente ambiva.

301 Sempre rifacendosi a Rosa, Romito (2012) nota come la sua biografia sia costellata da decisioni prese molto spesso in solitudine, i genitori svolgono una funzione cruciale nelle prime fasi della sua carriera scolastica, ma hanno un ruolo sempre più marginale nei passaggi successivi, poiché non hanno le risorse culturali e sociali necessarie per aiutarla a muoversi in ambienti del tutto estranei alla loro esperienza di vita.

migratoria dei genitori ha influito sulle chances scolastiche e occupazionali dei figli per le particolari modalità attraverso cui è avvenuta l'incorporazione delle famiglie meridionali nel tessuto urbano. Le politiche della casa, se da un lato hanno rappresentato per molti la possibilità di accedere ad un'abitazione dignitosa, dall'altro hanno prodotto una situazione di segregazione relazionale che ha pesato principalmente sui processi di socializzazione delle seconde generazioni. Il posizionamento sociale, simbolico e urbano, degli immigrati di seconda generazione ha costituito un complesso di fattori che esponeva questa popolazione a processi di stigmatizzazione che [...] rendevano spesso difficoltoso attraversare ambienti sociali di status più elevato.

Andrea Villarini (2013: 467-469) nota che l'Italia è un paese da sempre intrinsecamente attraversato da fenomeni di contatto tra parlate diverse e da dinamiche, alle volte anche molto conflittuali, di confronto tra culture non pienamente assimilabili (basta riflettere su come, soprattutto nel passato, si è configurato il rapporto tra gente del Nord e gente del Sud Italia). Questo ha avuto conseguenze anche dentro la scuola, divenuta teatro di molti nodi, risolti non sempre positivamente, visto gli alti numeri, in passato e in parte oggi ancora da vedersi anche come un effetto della carente gestione dei casi di bimbi/ragazzi dialettofoni alle prese con il difficile percorso di acculturazione in italiano, una vera e propria L2 per moltissimi di loro.

Non si può però parlare di scuola italiana alle prese con la diversità linguistica interna solamente in termini negativi, perché nella scuola sono fiorite iniziative apprezzabili dal punto di vista dell'accoglienza e dell'inclusione dei ragazzi dialettofoni, paradigmatiche anche per coloro che operano oggi a contatto con allievi stranieri. Non sono legate solo a singoli docenti, ma anche il risultato dell'azione congiunta di altre due componenti. La prima è rappresentata dalle associazioni di insegnanti, che hanno promosso e tentato di diffondere fra i colleghi buone pratiche di didattica in contesti plurilingui e pluriculturali, fra essi il GISCEL (v. p. 127), il CIDI³⁰² (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e il MCE³⁰³ (Movimento di Cooperazione Educativa). La seconda componente è data dal contributo del mondo della ricerca, o più in generale, degli intellettuali che si sono interessati ai fatti di lingua, fra cui Gramsci, Pasolini, De Mauro e Don Milani, nell'indirizzare le scelte didattiche, il linguista sottolinea (*op. cit.*: 270) come si tratta di

autori che, pur con biografie completamente differenti, hanno come comun denominatore l'idea che interessarsi alla scuola sia necessario per migliorare le sorti del paese e con le loro opere hanno illuminato il cammino degli insegnanti lungo i difficili e tortuosi sentieri della didattica sviluppata in aule dove convivono persone con diverse L1 di partenza. [... Anche grazie ad essi si è arrivati] alla riformulazione dei programmi ministeriali per la Scuola Media del 1979.³⁰⁴ Diventano sempre più residuali le espressioni che da sempre si ritrovavano nei documenti e nei discorsi sulla scuola, come "l'Italia è un paese monolingue", oppure, "la malapianta da estirpare dei dialetti", oppure ancora "i dialetti non sono lingue ma forme di italiano sgrammaticato". Esse vengono sostituite con orientamenti didattici e relative affermazioni che invece tengono nel dovuto conto la presenza dei dialetti che [...] vengono semmai riconosciuti come idiomi portatori di cultura.³⁰⁵ L'italiano viene definito per quello che realmente è: una lingua da conquistare attraverso pratiche didattiche che tengano in dovuta considerazione la contemporanea presenza dei dialetti e su questa competenza in altre lingue si deve fare leva per arrivare alla piena padronanza nella lingua nazionale. [... Le "Dieci tesi" hanno] il grande merito di riconoscere ed esplicitare la diversità linguistica come un tratto costitutivo dello spazio linguistico nazionale con il quale relazionarsi senza ritenere l'italiano l'unico idioma parlato.

Tempesta (2008) parte da un dato di realtà, ovvero che la presenza degli allievi immigrati ha assunto ormai un carattere strutturale, che ha come conseguenza la necessità di interventi mirati e strutturali da parte della scuola. Traccia inoltre a partire dalle "Dieci tesi" un parallelo fra gli studenti dialettofoni di un tempo e quelli alloglotti di oggi,³⁰⁶ che condividono a distanza di qualche decennio il pericolo dello sradicamento linguistico, all'interno di uno spazio abarico,³⁰⁷ in cui ci sono gruppi sempre più numerosi di ragazzini che non sanno più l'idioma nativo dei padri e delle madri, e non hanno gli strumenti e le opportunità per acquisire il controllo pieno di uno nuovo, ella reputa nello specifico che oggi, ancor più che in passato, è necessario tenere conto del vissuto dello studente, delle differenze culturali

302 <http://www.cidi.it/>.

303 <http://www.mce-fimem.it/>.

304 Si possono leggere su <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html>.

305 Alcuni maestri illuminati non eradicavano con la scolarizzazione le lingue parlate a casa dai propri allievi, ma lasciavano che, specialmente agli inizi, facessero parte integrante della loro vita scolastica. Angelo Longo, intervistato da Vinicio Ongini (2011: 133), racconta come si comportava lui in classe, nei suoi trent'anni di maestro ad Altamura: "I bambini parlavano in dialetto e io scelsi di farli parlare nella loro lingua, perché si sentissero a loro agio e liberi di esprimersi, li correggevo [ossia li invitava ad usare l'italiano] solo dopo che si erano abituati alla scuola e avevano imparato ad avere fiducia in me."

306 Cfr. anche Marina Chini (2009a).

307 NB Termine dell'astronomia che indica lo spazio in cui cessa l'effetto della gravitazione terrestre e inizia quello prodotto dalla Luna.

e linguistiche, intese come risorse, e non come "malerbe da estirpare", come è successo a lungo nella scuola del passato.

Nel 2005 all'interno della Società di Linguistica Italiana viene fondato il GSPL³⁰⁸ (Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche). Il 3 maggio 2013 esso presenta le "Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche" (GSPL 2013); pochi giorni prima, il 19 aprile 2013, Silvana Ferreri e Miriam Voghera (2013) avevano pubblicato il documento "Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza", concordato fra i responsabili delle più rappresentative associazioni e società linguistiche italiane.³⁰⁹ Entrambi i documenti ribadiscono l'importanza del plurilinguismo individuale e del multilinguismo societario come elementi fisiologici della specie umana, e fattori di crescita psico-cognitiva, sociale e culturale sia di coloro che ne fanno esperienza, sia delle comunità in cui essi vivono³¹⁰. Società che si dicano democratiche³¹¹ e che aspirino a relazioni positive fra i loro membri³¹² sono quindi tenute alla tutela del multilinguismo. Questi due documenti infine desiderano sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza di una linguistica educativa attenta ai temi dell'educazione plurilingue e multilingue, e vedono nella scuola, di ogni ordine e grado, il luogo privilegiato per poter crescere positivamente nella ricchezza delle lingue, nel momento in cui gli insegnanti siano adeguatamente formati e le scuole siano dotate di risorse adeguate.³¹³ Il documento di Ferreri e Voghera (2013) si conclude con un appello in cui si chiede "con determinazione al Parlamento, al Presidente del Consiglio, ai Ministri dell'Economia, dell'Istruzione e della Ricerca, dei Beni culturali, dell'Integrazione e degli Esteri di considerare la questione formativa a tutti i livelli come elemento indispensabile per la ripresa economico-produttiva del Paese e, nello specifico, la formazione plurilingue come condizione prima per l'esercizio dei diritti di cittadinanza: mezzo di coesione e crescita sociale."

Nonostante la lunga lista di destinatari, l'unica risposta istituzionale giunta è stata quella, di sentito apprezzamento, della allora Ministra – senza portafoglio – dell'Integrazione Kyenge, del 28 giugno 2013.³¹⁴ A oggi, con l'eccezione di "indicazioni" e "annunci", non si vedono concreti cambiamenti in termini di misure, interventi e risorse strutturali nelle scuole nel senso auspicato dalla ministra.

Verosimilmente per questo, l'anno successivo, nel frattempo era nuovamente cambiato il Ministro dell'Istruzione, è stato presentato "L'italiano L2 che include. Dieci attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità" di Favaro (2014b). Le prime due attenzioni sono riservate agli adulti, le ultime invece al cambio di passo che ci si aspetta dagli insegnanti e dalle scuole; quelle centrali sono dedicate agli interventi per gli studenti bilingui, sia i neoarrivati, che abbisognano di interventi specifici come insegnamento e valutazione, sia di chi cresce in Italia e vi frequenta le scuole,³¹⁵ senza che però vengano considerate le sue peculiarità.³¹⁶ La sua carrellata si conclude con

308 Esso si occupa in particolare delle situazioni di plurilinguismo e contatto fra lingue legate alle minoranze, storiche e di nuova immigrazione; al rapporto fra lingue diverse e fra lingue e dialetti nell'istruzione, nella pubblica amministrazione e nella toponomastica; alle istanze di democratizzazione linguistica legate alla lingua della giustizia e alle varietà linguistiche dell'Unione Europea; così come alla questione della ricerca e dell'insegnamento superiore e universitario in lingue diverse dall'italiano. Cfr. <http://www.sli-gspl.net/home/>.

309 Nello specifico: Accademia della Crusca, Società di Linguistica Italiana, Società Italiana di Glottologia, Associazione per la Storia della Lingua Italiana, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, Gruppo di Studio e di Intervento nel Campo dell'Educazione Linguistica e Gruppo di Studio per le politiche linguistiche

310 Ferreri e Voghera (2013: art. 1): "Conoscere e usare più lingue è un fattore di ricchezza e un ausilio potente per la crescita cognitiva, intellettuale e sociale dell'individuo e dell'intera comunità. I dati provenienti dalle scienze del linguaggio da tempo concordano sul fatto che il plurilinguismo non solo è un dato fisiologico della specie umana, ma è anche un fattore di sviluppo e crescita."

311 GSPL (2013: art. 5): "Il plurilinguismo degli individui e il multilinguismo delle società e dei paesi è un valore da tutelare e promuovere in una prospettiva che voglia essere democratica: a esso dunque occorre ispirare analisi e proposte in materia di pratiche educative, politiche linguistiche implicite o esplicite e promozione di studi e ricerche".

312 Ferreri e Voghera (2013: art. 2): "Le dinamiche che si instaurano tra le varie lingue, anziché divenire motivo di separazione, esclusione o conflitto sociale, possono essere guidate e indirizzate per ottenere risultati, prima di tutto educativi, che non solo permettano relazioni positive tra le culture di cui sono portatrici, ma garantiscano il pieno sviluppo linguistico e cognitivo individuale."

313 Ferreri e Voghera (2013: art. 3): "Tutto ciò non può essere affidato all'improvvisazione né può gravare su una scuola lasciata a se stessa. Gli insegnanti, che pure hanno affrontato spesso positivamente la pluralità idiomantica nella loro attività quotidiana, devono essere sistematicamente formati all'adozione di una prospettiva didattica plurilingue e in secondo luogo sostenuti nella pratica didattica attraverso risorse umane e materiali appropriate."

314 Cfr. <http://www.societadilinguisticaitaliana.net/attachments/article/372/Lettera-risposta%20della%20Ministra%20Kyenge.pdf>.

315 Anche se fra i figli di stranieri oggi ben un quarto non frequenta le scuole materne.

316 Favaro (2014a) elenca fra le necessità la presenza di pratiche narrative in italiano e in lingua di famiglia a scuola e a casa, un passaggio non causale in modi e tempi verso l'italiano scritto, così come un apprendimento mirato della lingua di scolarizzazione, anche nei diversi ambiti disciplinari.

l'ottava attenzione: conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi fa bene a tutti, agli allievi mono- e a quelli bilingui (*ibidem*):

Le lingue dei bambini e dei ragazzi stranieri sono oggi per lo più ignorate, rimosse e considerate a volte un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Negli ultimi tempi, si osservano timidi passi avanti nella direzione del riconoscimento del plurilinguismo e nell'insegnamento, ancora in via sperimentale e limitata, di lingue non comunitarie. La diversità linguistica deve essere conosciuta, riconosciuta e valorizzata, qualunque siano le lingue in contatto. Essa è positiva, sia per i parlanti più lingue, che per gli alunni monolingui poiché insegna in maniera concreta l'apertura al mondo, sollecita un atteggiamento di curiosità, promuove in tutti una competenza e una sensibilità metalinguistiche.

Se si osservano a "volo d'uccello" a partire dal secolo scorso gli interventi dei maggiori pedagogisti e linguisti italiani per una nuova educazione linguistica, anche se i primi sono riferiti ai soli allievi dialettofoni, mentre i più recenti si aprono anche a quelli "nuovi italiani", due sono i leitmotiv uguali e ricorrenti: il possesso della lingua e delle lingue, che danno completezza e dignità alla persona;³¹⁷ e il ruolo consapevole e proattivo della scuola. Quest'ultima tramite una "pedagogia linguistica democratica" si deve adoperare affinché tutti coloro che la frequentano siano padroni, fino in fondo, della lingua che lì si usa; altrimenti, scriveva don Milani, la scuola diventa classista e "fatta su misura dei ricchi", diventando di fatto uno strumento che serve a sottolineare e perpetuare le differenze, e ad accrescere i divari socio-economici.³¹⁸ Oggi al rischio di una scuola classista, si aggiunge quello di una scuola razzista,³¹⁹ se essa ignora, scientemente o tramite omissioni, le caratteristiche e le peculiarità linguistiche degli studenti bilingui, non permettendo loro di conoscere bene come i loro compagni autoctoni l'italiano,³²⁰ elemento fondamentale, per don Milani ontologico, dell'essere persona e cittadino, e non permettendo loro di conoscere bene le loro lingue di famiglia, non solo elementi basilari per una crescita cognitiva, identitaria e affettiva equilibrata, ma anche strumenti preziosi per gli studi e le professioni prossimi venturi di questi studenti. Se ai tempi di don Milani c'erano due "classi" nelle scuole, quella degli allievi figli di genitori colti italo-foni, e quella dei figli dei genitori poco scolarizzati dialettofoni, dopo mezzo secolo si può dire che la divisione in classi si sia ulteriormente sviluppata, con l'aggiunta di una terza, quella dei figli di allofoni nati e cresciuti in Italia, e di una quarta classe, quella dei paria linguistici nel sistema scolastico italiano: i figli di allofoni arrivati in Italia da bambini o da ragazzi.³²¹ A parere della scrivente i contributi di qualche decennio fa sugli allievi dialettofoni, in particolare quelli della "vecchia" immigrazione interna dal Sud,³²² offrono molti spunti di riflessione a chi oggi studia la vita scolastica dei figli dei "nuovi" immigrati, oggi come allora il gruppo più fragile continua ad essere quello degli allievi che cambiano paese e scuola da grandicelli. Ieri come allora continua a rimanere importante vedere i giovani studenti non come individui isolati, ma all'interno della loro famiglia, e del progetto migratorio dei genitori, così come di una politica scolastica nei loro confronti. Al di là delle similitudini, non si può ignorare però che la situazione di chi immigra dall'estero rimane decisamente più complessa di chi si spostava da una regione all'altra dell'Italia: in primo luogo per questioni linguistiche, poiché in caso di migrazioni interne, di regola sia i genitori che i figli avevano conoscenze, almeno ricettive, della lingua di scuola; e sia perché i genitori italiani, anche se provenienti da contesti culturali e sociali con tradizioni e abitudini diverse da quelli di arrivo, all'interno di un sistema scolastico centralizzato ritrovavano una impostazione e una gestione amministrativa simile.

Concludiamo con parole di Tosi (1995: 169-170) di più di vent'anni fa:

317 Domenica Bruni (2012: 4-5) cita una lettera inedita del marzo 1956 di Don Milani al direttore del *Giornale del mattino* di Firenze:

Un medico oggi quando parla con un ingegnere o con un avvocato discute da pari a pari. Ma questo non perché ne sappia quanto loro di ingegneria o di diritto. Parla da pari a pari perché ha in comune con loro il dominio della parola. Ebbene a questa parità si può portare l'operaio e il contadino senza che la società vada a rotoli. Ci sarà sempre l'operaio e l'ingegnere, non c'è rimedio. Ma questo non importa affatto che si perpetui l'ingiustizia di oggi per cui l'ingegnere debba essere più uomo dell'operaio (chiamo uomo chi è padrone della sua lingua). Questa non fa parte delle necessità professionali, ma delle necessità di vita di ogni uomo, dal primo all'ultimo che si vuol dir uomo.

318 Cfr. anche Bruni (2012: 4-6)

319 Il rapporto IDOS-UNAR (2013: 224) descrive come nella scuola pubblica italiana convivono alunni delle più diverse provenienze, ciascuno con la propria storia familiare, sociale, economica, culturale, religiosa e, ovviamente, nazionale e linguistica. Se in passato la principale differenza nelle scuole italiane era riconducibile alla classe sociale, oggi questa sembra essere stata soppiantata dalla differenza di origine nazionale, a sua volta spesso strettamente intrecciata con quella sociale ed economica. Partire da questo parallelismo permette di cogliere il mandato più importante affidato alla scuola, quello di garantire uno spazio in cui le differenze, senza scomparire, sappiano convivere, e in cui a tutti gli studenti siano offerte condizioni di partenza paritarie. L'immigrazione ha rinnovato il compito originario dell'istituzione scolastica, anche se i meccanismi di esclusione o di discriminazione nei confronti dei figli degli immigrati continuano ad essere molti, e ripetuti.

320 Cfr. per paralleli 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

321 Forse non è caso che le statistiche del Ministero dell'Istruzione nelle schede riassuntive utilizzino tre categorie: allievo di cittadinanza italiana, allievo straniero nato in Italia G2 e nato all'estero G1.

322 V. 2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia e A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.

ogni lingua [...] si fonda su un sistema codificato di regole che una volta acquisite permette di comunicare valori, tradizioni e idee ad essa intimamente collegate. Per questo, tutte le società più evolute, riconoscendo l'importanza della lingua come veicolo delle proprie tradizioni, hanno deciso che la sua trasmissione alle nuove generazioni non debba essere lasciata al caso. [...] una politica scolastica, che non affronti e risolva il problema dell'educazione linguistica in una società culturalmente diversificata, non dovrebbe avere il diritto di dichiararsi impegnata in un'opera di educazione multiculturale.

3 Il bilinguismo e la scuola

E' importante riflettere su bilinguismo e scuola perché, come ricordano Helene Decke-Cornill e Lutz Küster (2011: 224), già Wilhelm von Humboldt osservava come in ogni lingua sia immanente una visione del mondo, e che quindi l'insegnamento delle lingue contenga necessariamente anche un insegnamento culturale.¹ Gogolin et al. (1998: 263) riprendono la richiesta di Humboldt, ossia che i cittadini frequentino tutti le stesse scuole, poiché tutti devono ricevere la stessa formazione generale che li rende adulti competenti; a parere degli autori si tratta di una istanza ancora oggi assai moderna, che a loro parere dovrebbe nel frattempo venire slegata all'ambito nazionale e adattata ad un mondo globalizzato, cosicché la scuola insegni e pratichi "internazionalità" rispecchiando la pluralità interna dei paesi.

Qual è quindi il rapporto fra la scuola e il bilinguismo dei suoi allievi? La situazione sembra maggiormente strutturata nei paesi e nei territori ufficialmente multilingui, in cui di regola il sistema scolastico viene organizzato, affinché all'interno del curriculum, in classe si apprendano *le* lingue (ossia esse sono oggetto di apprendimento formale), e si apprenda *con* le lingue (le diverse discipline vengono insegnate in lingue diverse). Abbiamo trovato testimonianze di ciò all'interno della nostra ricerca intervistando genitori immigrati che hanno raccontato della loro infanzia in scuole delle Filippine, del Camerun e del Ghana, paesi ufficialmente o ufficiosamente multilingui in cui, con modalità diverse, una parte delle lezioni viene tenuta in una lingua locale e una parte nell'esolingua inglese o francese. Altri genitori hanno raccontato la loro esperienza di scolari appartenenti a minoranze linguistiche, sia perché cresciuti in isole linguistiche allofone "storiche",² oppure recenti, ad esempio in seguito a sommovimenti politici³. Nei paragrafi che seguono ci occuperemo delle diverse pratiche pedagogico-didattiche e delle differenze nella legislazione riguardanti gli studenti bilingui.

3.1 Forme di istruzione bilingue

Il ruolo della scuola è fondamentale nella vita di tutti i bambini e le ragazze, lo è quindi anche quando essi sono bilingui. Secondo François Grosjean (2010: 229-232) le istituzioni scolastiche dovrebbero aiutare bambini e adolescenti ad acquisire due o tre lingue, mantenendo la loro prima lingua e incoraggiandone l'uso attivo; questa posizione coincide con l'obiettivo del *Libro Bianco sull'Insegnamento e l'Apprendimento* della Commissione delle Comunità Europee (1995)⁴ "una+due":⁵ oltre alla *lingua madre* ogni cittadino dovrebbe apprendere almeno altre due lingue straniere.⁶

Vanda Losco (2011b: 89-90) sottolinea che

[la] lingua riveste un'importante funzione per lo sviluppo degli aspetti cognitivi, socioculturali e una funzione di categorizzazione della realtà e di azione sociale. Il contributo della lingua allo sviluppo cognitivo-sociale-affettivo di una persona è di fondamentale importanza: tramite la lingua, infatti, prendiamo coscienza delle nostre esperienze, le razionalizziamo, le chiariamo, le definiamo, le esprimiamo. Tramite la lingua, inoltre, entriamo in relazione con gli altri comunicando contenuti e messaggi e stabilendo rapporti sociali, nella definizione dei ruoli previsti dalla comunicazione verbale e della determinazione delle modalità di relazione da adottare; usiamo ancora la lingua quando vogliamo riflettere su di essa per individuarne le caratteristiche formali e funzionali. [...] Ogni alunno è co-autore del proprio processo formativo: l'esprimersi nella propria lingua di appartenenza è un modo di costruire la propria identità; esprimersi nella lingua del paese ospitante è uno dei modi, quello privilegiato dall'istituzione scolastica, di relazionarsi agli altri, spesso è anche esteso ad ogni contesto comunicativo e, quindi, è l'altra dimensione della stessa costruzione di sé. Il possesso totale della lingua di origine e della lingua seconda diviene preliminare ad ogni possibile sviluppo intellettuale, cognitivo e sociale. Se il processo di alfabetizzazione in lingua italiana partisse dalla valorizzazione in ambito scolastico della lingua nativa del bambino, si potenzierebbero innanzitutto le capacità espressive nella loro globalità, e, contemporaneamente si creerebbero positivi influssi sulla competenza linguistica in lingua seconda. [...] Tenendo conto di ogni possibile variabile di tipo socio-culturale, bisogna tendere alla creazione di programmi di educazione linguistica che, accanto all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, comprendono anche l'insegnamento della lingua materna, al fine di potenziare negli alunni una consapevolezza linguistica globale, la quale è intrinsecamente legata al concetto di alfabetizzazione culturale.

La lingua materna non è un ostacolo per l'apprendimento della lingua seconda, ma un supporto indispensabile.

1 Aggiungiamo noi, anche l'omissione dell'insegnamento di alcune lingue contiene necessariamente un messaggio culturale.

2 Come ad es. la minoranza ungherese in Romania.

3 I kazaki, che ai tempi dell'Unione Sovietica avevano il russo come lingua di scolarizzazione, in seguito all'indipendenza del loro paese hanno ripreso ad avere come lingua di istruzione a scuola, accanto al russo, il kazako, diventata nuovamente lingua ufficiale.

4 Per approfondimenti v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

5 Similmente la *Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale* di UNESCO (2001) al punto 6 delle sue linee principali invita ad: "Incoraggiare la diversità linguistica – pur rispettando la madrelingua – a tutti i livelli di istruzione, ovunque possibile, e incoraggiare l'apprendimento di diverse lingue a partire dall'infanzia."

6 Questo documento scriveva in realtà di "lingue europee", diventate in documenti successivi più genericamente "lingue straniere".

Non sono ancora molti i paesi che hanno una politica di istruzione che permetta alle minoranze linguistiche createsi in seguito a una immigrazione recente di acquisire e mantenere sia la loro lingua nativa, sia la lingua di maggioranza, e che praticano quindi una politica di sostegno del bilinguismo. I motivi dietro alle scelte che si declinano in curricoli scolastici differenti sono di natura politica, finanziaria e culturale. L'approccio della maggior parte delle scuole è monolingue: ci si impegna, con intensità diversa, ad insegnare ai figli degli immigrati la lingua di maggioranza, ignorando sostanzialmente la loro prima lingua; all'interno di questo approccio esistono varianti diverse per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione.

Una prima possibilità è quella di offrire corsi mirati in cui viene insegnata la lingua usata a scuola, parallelamente alla frequenza delle lezioni in classi regolari; si tratta di quelli che in Italia vengono chiamati i "laboratori di italiano L2". Questo modello viene criticato da numerosi studiosi che sottolineano quanto sia difficile per bambine e adolescenti seguire un regolare curriculum scolastico, mentre sono nel processo di apprendimento della lingua di scolarizzazione. Jim Cummins (2007) nota inoltre come in questo modo essi debbano raggiungere "un obiettivo in movimento", perché mentre loro imparano la nuova lingua, i compagni di lingua maggioritaria non li aspettano, ma continuano implacabilmente ad andare avanti. Inoltre, con il passar del tempo, i concetti diventano più complessi, il lessico più tecnico e le costruzioni grammaticali più sofisticate: nei lunghi anni di "caccia" alla lingua e ai contenuti, molti studenti minoritari rimangono indietro, si scoraggiano, e a volte abbandonano la scuola.

Una variante di questo modello sono le classi di "benvenuto", o classi "ponte", in cui gli allievi neo-arrivati rimangono fra di loro imparando in maniera intensiva la lingua di scolarizzazione e passano in classi "normali" solo quando si valuta che siano in grado di seguire le discipline nella L2.⁷

Il modello attualmente più diffuso in Italia è quello di "sommersione", denominato in maniera più colorita anche "affoga o nuota". Ci si aspetta dai ragazzini neo-arrivati che imparino per "osmosi" non solo la lingua colloquiale, ma anche quella delle discipline, eventualmente interventi estemporanei degli insegnanti di classe: questo tipo di programma porta con sé diversi problemi. I bambini che non capiscono e non parlano la lingua usata a scuola rimangono indietro con l'apprendimento di abilità e contenuti, e questo crea in loro insicurezza. Trovandosi poi fra compagni che conoscono già la lingua della scuola, i loro sforzi sono ancora più immani, a maggior ragione se nessuno dei loro insegnanti conosce la loro lingua e cultura di origine, e se non vi è personale dedicato a sostenerli. Una delle esperienze più frustranti per uno studente neo-arrivato, come osserva Cummins (*op. cit.*), è di non riuscire ad esprimere la propria intelligenza, i propri sentimenti, le proprie idee ed il proprio umorismo con i compagni e gli insegnanti; in scuole che adottano programmi di questo tipo, gli studenti neo-arrivati non hanno a loro disposizione né la lingua di scolarizzazione, e neanche quella nativa.

Il fatto di poter usare la propria lingua di famiglia nei primi anni di scuola non ha solo benefici sociali, culturali e psicologici, ma è di aiuto per imparare la seconda lingua attraverso il trasferimento di abilità e conoscenze da una lingua all'altra.⁸ Per questo motivo vi è un secondo modello dato da programmi transitori, in cui la L1 degli studenti di minoranza serve come ponte verso la lingua di maggioranza, la loro L2: mano a mano la lingua di maggioranza riveste un'importanza maggiore, e a un certo punto a scuola sostituisce del tutto quella di minoranza. I vantaggi di questi programmi sono numerosi: i bambini iniziano scuola in una lingua che conoscono e che è collegata alla loro cultura di famiglia, possono interagire con l'insegnante, fanno progressi nelle materie che affrontano in L1, mentre acquisiscono la lingua di maggioranza, e possono trasferire in essa le loro competenze di letterarietà. In termini di bilinguismo il problema è che questi programmi non fanno nessuno sforzo per mantenere la lingua nativa e la cultura di origine dei bambini, e li traghettano da un monolinguismo all'altro: prima in lingua di famiglia, e con gli anni in quella di maggioranza.

La terza possibilità è quella di una vera istruzione bilingue, in cui le autorità si fanno carico di organizzare l'istruzione, così che all'interno delle scuole vi siano spazi curriculari per usare sia la lingua di maggioranza che quella di famiglia, viste ambedue come strumento (si imparano le materie *nella* lingua) e come oggetto (la lingua è la materia) di studio. I ragazzi che hanno la fortuna di seguire programmi di questo tipo concludono il loro percorso scolastico sono non solo fluenti in due lingue, ma hanno la capacità di utilizzarle anche in ambiti complessi.

Una opzione simile a questa riguarda molte scuole di numerosi paesi ed è finalizzata però al miglioramento delle competenze in lingua straniera degli allievi di lingua di maggioranza, essa consiste nell'insegnamento di una o più lingue straniere tramite progetti di immersione strutturati, alcune materie quindi vengono insegnate in lingua straniera. In Italia attualmente questo modello è presente, quasi

⁷ Si tratta di programmi diffusi, con estensione temporale diversa, ad es. in Francia, Germania e Svezia.

⁸ V. 2 Lingua e lingue: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo.

sempre con l'inglese, in una serie di istituti privati/parificati (anche come istruzione precoce), nelle scuole pubbliche in alcune sezioni sperimentali e nei convitti/educandati.⁹ Il MIUR¹⁰ inoltre da alcuni anni supporta l'aggiornamento linguistico degli insegnanti dei licei e degli istituti tecnici, affinché progressivamente, nelle classi terminali parti di alcune discipline vengano insegnate anche tramite la metodologia CLIL.¹¹

3.1.1 Forme di istruzione bilingue in Italia

Quali sono attualmente le forme di istruzione bilingue in Italia?¹² La casistica è assai ricca¹³ e si può ricondurre sostanzialmente a dodici categorie. Le prime otto riguardano tipologie di scuole con un'offerta linguistica specifica, difforme da quella standard; per descriverle partiremo dal punto di arrivo dato dalla Maturità, che in Italia viene sostenuto conclusa la tredicesima classe, e dalle lingue nelle prove di questo Esame.

1) Esistono corsi di studio bilingui nelle regioni/province bilingui (come la Valle d'Aosta con il francese), o con una lingua riconosciuta come lingua di minoranza (alcune zone del Friuli con lo sloveno), ovvero come lingua di un gruppo etnico (in Alto Adige il tedesco e il ladino).¹⁴ L'Esame di Stato in quinta superiore prevede in tutti questi casi prove specifiche, diverse da quelle nazionali, in sloveno, tedesco, il ladino,¹⁵ così come in francese.¹⁶ Più in generale per alcune scuole di queste tre regioni sono previste regole particolari, ad esempio rispetto alla composizione delle classi.¹⁷ All'interno del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione poi sono inoltre presenti componenti elettivi in rappresentanza delle scuole di queste minoranze linguistiche.¹⁸

Diversa è la situazione per le lingue di minoranza tutelate dalla L 1999/492,¹⁹ di fatto, come ammette indirettamente la nota prot. n. 4843 del MIUR del 5 maggio 2016, le attività di scolastiche che coinvolgono le lingue di minoranza sono relegate a spazi extracurricolari provvisori ed estemporanei, che si concentrano principalmente sugli aspetti storico-folcloristici.²⁰

2) Vi sono poi corsi con indirizzi bilingui non legati ad un territorio; in essi, in seguito ad accordi bilaterali fra paesi esteri e l'Italia, alcune scuole pubbliche offrono un insegnamento intensivo ed estensivo di una lingua non locale, e generalmente non parlata nelle famiglie degli allievi, quindi stra-

9 Per la situazione italiana v. i punti 5-7 di questo paragrafo.

10 Cfr. il sito dedicato <http://www.miurambientelingue.it>.

11 CLIL è l'acronimo *Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare, concretamente si passa dall'approccio "lingua come materia" a quello "lingua della materia". Per approfondimenti v. ad es. il sito dell'INDIRE <http://www.indire.it/progetto/clil-content-and-language-integrated-learning/>.

12 La situazione torinese viene descritta in 4 L'offerta scolastica e parascolastica per studenti bilingui a Torino.

13 Per una prima carrellata si consiglia la lettura dei capitoli dedicati in MPI (2007).

14 Con la conseguenza che nella Provincia Autonoma dell'Alto Adige il MIUR intrattiene tre diversi uffici scolastici, divisi per lingua: l'Intendenza scolastica italiana, quella tedesca e quella ladina. Per le scuole che offrono con "modello paritetico" il ladino, l'italiano e il tedesco, v. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

15 Per queste tre lingue le prove vengono elaborate, come per le altre (con eccezione del terzo scritto), in maniera centralizzata a Roma. Cfr. l'Archivio delle Prove sul sito del MIUR http://www.istruzione.it/esame_di_stato/default.htm.

16 Questa prova viene invece preparata in loco. Cfr. la Legge Regionale n° 52 del 3 novembre 1998, reperibile sul sito <http://www.scuole.vda.it>.

17 Ad esempio il DPR 81 del 20 marzo 2009 contenente le "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola", regola fra l'altro il numero minimo e massimo di alunni per classe per i diversi ordini di scuola, l'art. 8 del capo II prevede delle eccezioni per le scuole ubicate in un'area geografica abitata da minoranze linguistiche; sia alle elementari che alle medie possono essere costituite classi di soli 10 alunni, di fronte ad un numero minimo di rispettivamente di 15 e 18 nelle scuole "normali".

18 Il CSPI (v. p. 175) per la parte elettiva è composto di 15 membri, ulteriori 3 sono i rappresentanti rispettivamente delle scuole di lingua tedesca, di lingua slovena e delle scuole della Valle d'Aosta.

19 Per maggiori informazioni rispetto a questa legge v. 1.2 La situazione linguistica in Italia ieri e oggi.

20 La nota prot. n. 4843 del MIUR del 5 maggio 2016 scrive infatti di voler modificare lo status quo premiando progetti che prevedano un *insegnamento vivo e contestualizzato della lingua in orario curricolare, che includa una valutazione e certificazione delle competenze* ai sensi della CM 3 del 13 febbraio 2015; contemporaneamente però garantisce ai soggetti vincitori solo una continuità biennale dei finanziamenti, escludendo dai potenziali beneficiari chi ne abbia usufruito nel biennio precedente, e creando quindi di fatto una situazione strutturale di precarietà e estemporaneità delle attività.

niera (nello specifico il francese,²¹ il tedesco²² e lo spagnolo²³). I maturandi, dopo anni di sforzi intensi, vengono ricompensati ottenendo un titolo di studio valido in Italia e nell'altro paese coinvolto.

3) Troviamo inoltre scuole emanazioni di rispettivi paesi esteri (ad es. di Svizzera, Spagna, Francia, Egitto, Germania, ecc.), fondate originariamente per permettere ai figli di propri cittadini temporaneamente in Italia di seguire senza interruzioni il programma scolastico del paese di origine. Da tempo esse sono aperte, dietro pagamento di una retta adeguata, anche a allievi italiani che desiderino studiare in una lingua diversa dall'italiano. Quindi una parte degli allievi che le frequenta viene scolarizzato in una lingua di famiglia, mentre una parte segue invece un curriculum scolastico in una lingua straniera. Esse si trovano in particolare a Roma e a Milano, così come in altre città italiane.

4) Un'ulteriore possibilità è quella data dalle scuole private internazionali²⁴ o bilingui,²⁵ attive in molte città medio-grandi. Esse sono nate originariamente per accogliere i figli di genitori che, per motivi lavorativi, cambiano spesso il paese di residenza, così per permettere loro una scolarizzazione continuativa nella stessa lingua, l'inglese, indipendentemente dagli spostamenti. Oggi vengono spesso frequentate da allievi italofofoni i cui genitori sperano che, dietro ad un cospicuo investimento economico, i figli ne escano con competenze anche linguistiche che li rendano competitivi nel mondo dello studio universitario e del lavoro;²⁶ una motivazione secondaria potrebbe anche essere, vista la pre-selezione svolta in base al reddito, la possibilità di trovarsi in un ambiente di "pari".

5) In Italia sono presenti anche alcune Scuole Europee (a Varese Ispra²⁷ e a Brindisi,²⁸ così come la scuola accreditata di Parma²⁹), il cui programma è comune all'interno della rete di scuole europee, e che deriva da quello dei paesi membri. L'insegnamento avviene nella lingua materna dell'allievo (se essa coincide con una delle lingue ufficiali dell'Unione Europea), e in altre tre lingue straniere. Vengono controllate dal "Consiglio superiore delle scuole europee", gli allievi conseguono la licenza liceale europea, detta anche "Baccalaureato europeo" o BAC, riconosciuto come diploma di maturità in tutti gli stati dell'UE. Esse prevedono il pagamento di una retta, e vengono in parte finanziate dalla Commissione Europea, e in parte dallo Stato in cui si trovano.

6) Esistono poi scuole "semi-pubbliche" europee-internazionali. Sono attivate di regola³⁰ per le lingue inglese, francese e tedesco, e seguono esplicitamente obiettivi di interculturalità. Si tratta di progetti in cui teoricamente metà della classe ha come lingua di famiglia una di quelle elencate, e l'altra metà l'italiano: ci sono momenti in cui i sottogruppi classe imparano insieme, e momenti in cui nel sottogruppo si seguono percorsi specifici di apprendimento. Di fronte a costi aggiuntivi legati al particolare tipo di didattica possono intervenire Enti Pubblici per co-finanziare le ore extra oppure, quando questi non siano disponibili, viene chiesto ai genitori un contributo, sicuramente ridotto rispetto a quello delle scuole private, e di fatto anche in questo caso il reddito diventa un discriminante per l'iscrizione.

7) I quarantasette Convitti Nazionali³¹ e gli Educandi Statali, distribuiti su tutto il territorio italiano, si sono trasformati nel tempo diventando anche luoghi di studio intensivo delle lingue straniere e dell'italiano L2. Pur trattandosi di scuole statali, viene chiesto ai genitori un contributo economico (ridotto rispetto a quello delle scuole private, e ulteriormente riducibile in casi documentati). Poiché sono

21 Per il francese si tratta dell'ESABAC, omologo del baccalaureato francese, che permette di ottenere un doppio diploma italo-francese. Cfr. <http://institutfrancais-italia.com/it/imparare-il-francese/corsi-in-italia/licei-italiani-con-sezione-esabac/le-sabac-un-solo-esame-due-diplomi>.

22 Per il tedesco si tratta del diploma di lingua tedesca di secondo livello "DSD II" (Deutsches Sprachdiplom) deliberato dalla Conferenza Permanente dei Ministri della Pubblica Istruzione dei *Länder*, che permette di studiare in un'università in Germania senza doversi sottoporre a test linguistici preliminari.

Cfr. <http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/deutsches-sprachdiplom.html>.

23 Per lo spagnolo vi sono licei con l'opzione internazionale spagnolo, in seguito all'accordo di Madrid del 14 aprile 2010 fra Ministero dell'Istruzione italiano e quello spagnolo; essi offrono un programma intensivo di lingua, letteratura e storia spagnola e una prova integrativa alla Maturità, che non porta però ad avere un diploma equipollente a quello spagnolo. Cfr. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/95f0c29e-284e-47cc-bf98-48ab3edcc5ee/consejerias-exteiores/italia/material/triptico.pdf>.

24 Alcune di queste utilizzano il curriculum che porta al Baccellierato Internazionale (IB) dell'Unesco, quelle italiane hanno come lingua prevalente l'inglese, anche se esiste anche l'opzione per il francese e lo spagnolo; attualmente ne esiste una sola pubblica, il Liceo Grazia Deledda di Genova. Si possono trovare qui http://www.ibo.org/school/search/index.cfm?programmes=DIPLOMA&country=IT®ion=&find_schools=Find.

25 Queste si differenziano dalle altre perché prevedono che si segua il programma italiano, vi è uno studio intensivo *in e dell'italiano* a cui si accosta quello *in e di un'altra lingua*, solitamente l'inglese.

26 Cfr. il lunghissimo post dedicato a questo argomento su <http://bilinguepergioco.com/2009/05/18/10-domande-per-scegliere-tra-scuola-statale-internazionale-e-bilingue/>.

27 <http://www.eurcv.eu/scuolaeuropea-ita/>.

28 <http://www.europeanschoolbrindisi.eu/>.

29 <http://www.scuolaperleuropa.eu/>.

30 L'Istituto Internazionale Europeo Altiero Spinelli di Torino offre da alcuni anni un corso di studi con il cinese, v. p. 245.

31 Per ulteriori informazioni v. Stefano Andreoli (2013).

molto richieste, l'accesso è regolamentato dai voti alle medie e da colloqui e prove attitudinali, che portano a una graduatoria di ammissione.

8) Vi sono poi scuole in cui lingua e religione sono indissolubilmente legate. Nelle scuole ebraiche, con sede a Torino,³² Milano³³ e Roma,³⁴ le lezioni curricolari sono in italiano e in ebraico, e la pratica religiosa, in lingua ebraica, ha un ruolo importante nella quotidianità scolastica. Gli studenti che hanno come lingua di famiglia l'ebraico sono di regola in minoranza, per gli altri allievi l'ebraico non è propriamente una lingua straniera, perché viene usato non solo quotidianamente all'interno della scuola, ma anche per i culti all'interno della famiglia e in sinagoga.

Passiamo ora ad esaminare l'offerta di corsi di lingua di famiglia extrascolastici, offerti quindi in integrazione e parallelamente all'offerta disciplinare della scuola italiana, a oggi essi non hanno alcun riconoscimento da parte di essa, la casistica è essenzialmente quella descritta qui sotto.

9) In diverse città italiane, in seguito ad accordi istituzionali, vengono offerti "Corsi di lingua materna" presso le scuole in orario pomeridiano extrascolastico, o il fine settimana; le lingue più diffuse sono il rumeno e l'arabo, a volte è presente il cinese. Di regola i genitori non pagano rette, perché i costi per gli insegnanti vengono coperti dai paesi di origine,³⁵ e i locali scolastici vengono messi a disposizione dalle autorità scolastiche italiane. La frequenza ai corsi viene riconosciuta dai paesi di origine tramite una certificazione che vale come certificato di equipollenza, e permette di frequentare la classe corrispondente nel paese di origine senza dover sostenere esami preliminari, mentre essa non ha nessun valore per il percorso scolastico italiano (alcune scuole danno un riconoscimento simbolico festeggiando gli studenti dei corsi a fine anno, e/o annotando in pagella la mera frequenza degli stessi).

10) Esistono anche corsi di lingua di famiglia "autogestiti" da associazioni o gruppi spontanei di genitori, animati dal desiderio che i figli migliorino le proprie competenze orali, e imparino a leggere e a scrivere anche in lingua di famiglia. Essi, autofinanziandosi, provano a creare quindi isole di scolarizzazione, a volte ricevendo contributi dai paesi di origine,³⁶ a volte ottenendo sostegno dalle autorità locali o da enti religiosi (come ad es. locali messi a disposizione a titolo gratuito).

11) Troviamo poi i corsi di lingua di famiglia indissolubilmente legati ad una religione. Nel caso 8) si descrivevano le scuole ebraiche; fatte le dovute distinzioni, numerose moschee in Italia offrono, oltre ai corsi di Corano, corsi di arabo classico, che vengono frequentati durante il fine settimana, in aggiunta alla normale frequenza scolastica.

12) C'è poi il caso assai diffuso dell'educazione parentale/famigliare. Se all'interno nella propria città non esistono soluzioni, o quelle presenti non sono conciliabili con la realtà familiare, non sono pochi i genitori che, rimboccandosi le maniche, si "inventano" insegnanti, valutando che quello che riusciranno trasmettere ai figli è comunque meglio che il nulla. Oppure ingaggiano baby sitter madrelingua o sfruttano le visite dei nonni, perché la lingua di famiglia venga rafforzata almeno a livello di comunicazione orale.

Il 13) caso, minoritario ma non infrequente, è quello di chi, non trovando risposte nella propria città, si rifà ad offerte di istruzione nel paese di origine, ad esempio mandando i propri figli a vivere un paio di anni dai nonni, affinché frequentino estesamente la scuola locale. Altri sfruttano le comuni vacanze estive per far frequentare ai figli per qualche settimana la scuola locale, e magari quando questi sono ormai adolescenti e quasi autonomi, li mandano nel paese d'origine, a volte appoggiandosi all'ospitalità di parenti, per far loro frequentare corsi in loco di lingue di famiglia.

Si possono adottare quindi punti di osservazione diversi per analizzare l'offerta di istruzione per studenti bilingui che abbiamo provato a categorizzare nella Tabella qui sotto.

Tabella 22: catalogo di caratteristiche per l'istruzione scolastica di allievi bilingui

La L di insegnamento/insegnata è L1 / LF per parte degli allievi? In quale percentuale?
La L di insegnamento/insegnata è LS per tutti gli allievi?
Quanti/quali materie vengono insegnate in quali L?
L'apprendimento della/nella L ha luogo in orario curricolare?
Per quante/quali classi ha luogo l'apprendimento della/nella L?

32 <http://www.scuola-ebraica-torino.it/>.

33 <http://www.scuolaebraicamilano.it/>.

34 <http://www.scuolaebraica.roma.it/>.

35 I corsi di cinese per allievi sinofoni in alcune città prevedono che gli insegnanti vengano retribuiti dai genitori, in altre no.

36 Per dettagli sulla situazione torinese v. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

L'apprendimento della/nella L ha luogo in un edificio scolastico?
L'apprendimento della/nella L è obbligatorio?
La L di insegnamento/insegnata ha un riconoscimento ufficiale nel paese/territorio di residenza o altrove?
L'apprendimento bilingue è obbligatorio per tutti gli studenti del paese/territorio di residenza?
L'iscrizione a un determinato modello scolastico è legata a una dichiarazione di appartenenza ad un gruppo linguistico o etnico del paese/territorio di residenza?
La frequenza della scuola/dei corsi è legata alla professione di una determinata fede religiosa?
Quale ruolo ha l'apprendimento/scambio interculturale?
La scuola/il corso scolastico viene finanziato/sovvenzionato da un determinato paese/gruppo di paesi?
E' previsto il pagamento di un contributo/di una retta da parte delle famiglie? Sono previste riduzioni/esenzioni?
L'iscrizione alla scuola/al corso scolastico prevede condizioni particolari per chi possieda la cittadinanza di un determinato paese?
Il curriculum scolastico segue quello del paese/territorio di residenza o quello di un altro paese?
Gli esami conclusivi coincidono con quelli del paese/territorio di residenza o con quello di un altro paese?
Il corso di studi ha uno status e un riconoscimento ufficiale all'interno del paese/territorio di residenza o di un altro paese?
Il corso di studi si conclude con esami di certificazione riconosciuti ufficialmente dal paese/territorio di residenza o da un altro paese?
La gestione della scuola/dei corsi dipende da un'autorità scolastica, da un'associazione/gruppo di genitori, da una forma mista di esse?
Quale formazione hanno gli insegnanti?

3.2 Le competenze linguistiche in italiano e lingue di famiglia: che cosa e come misurare?

Valutare la competenza linguistica di un parlante nativo/naturale³⁷ mono- o bilingue, o di un apprendente una lingua straniera, è affare assai complesso, legato a tradizioni di insegnamento e valutative che variano non solo nel tempo, ma anche da paese a paese, intersecandosi con le tradizioni valutative "trasportate" da ogni lingua.³⁸

Negli ultimi decenni, per arrivare ad una armonizzazione delle certificazioni linguistiche, sono stati fatti sforzi ingenti per trovare un consenso pragmatico su che cosa sia la competenza linguistica, ciò nonostante si può affermare in serenità che si tratti di un lavoro sottoposto a revisioni regolari e in continuo svolgimento, di un processo aperto che continuerà negli anni e nei decenni, in cui facilmente posizioni diverse si avvicineranno sempre di più, ma in cui ogni lingua, ergo i paesi dietro alle lingue, manterranno e non rinunceranno, almeno in parte, ai propri convincimenti e alle proprie peculiarità di certificazione: prendendo a prestito un'espressione della politica italiana, si tratta di un processo di "convergenza di rette parallele". Nonostante esista per le lingue europee dal 1996 un *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* QCER del Consiglio d'Europa (2001),³⁹ le prove dei diversi enti certificatori, non sono soltanto differenti da lingua a lingua, ma anche fra gli enti certificatori della stessa lingua (a partire da questioni come soglie e modalità di superamento parziali e complessive degli esami, per continuare con la struttura intrinseca delle prove nei vari livelli).

Yuko Butler e Kenji Hakuta (2007: 124) si sono interrogati su come si possa valutare la competenza linguistica, poiché essa è composta oltre che da componenti formali, anche da componenti comunicative e pragmatiche, e questo rende il tutto più complicato. Bisogna valutare la conoscenza linguisti-

37 Per alcune riflessioni su parlante nativo/naturale v. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

38 Un esempio concreto ci viene dato dall'Esame di Maturità. Gli scritti hanno luogo gli stessi giorni con le stesse modalità in tutte le scuole italiane, con prove centralizzate elaborate ogni anno a Roma, uguali per tutti gli studenti all'interno dei singoli indirizzi di studio. Negli indirizzi di tipo linguistico in cui si viene esaminati in tre lingue straniere moderne, fino al 2014 erano gli studenti a scegliere la lingua oggetto di seconda prova, e anno dopo anno le commissioni di esame lamentavano grosse disparità fra le prove delle diverse lingue (gli studenti che affrontavano le prove di tedesco trovano tradizionalmente testi originali dalla *Zeit*, a volte con un livello di difficoltà accettabile per un maturando madrelingua, mentre nelle altre lingue straniere i testi di esame erano chiaramente più semplici, sia a livello lessicale che a livello argomentativo. Per una verifica diretta si può consultare l'archivio delle prove degli Esami di Stato sul sito del MIUR (http://www.istruzione.it/esame_di_stato/default.htm), e i post di commento che ogni fine giugno comparivano sulla mailing list italiana degli insegnanti di tedesco "tedesco lis".

39 Il sito istituzionale di riferimento è <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>.

ca, o l'uso che si fa di essa? La conoscenza linguistica è sovrapponibile a quella grammaticale, o è anche psicolinguistica e socioculturale? Quali aspetti della competenza comunicativa vanno valutati? Fino a che punto bisogna considerare fattori non cognitivi, linguistici o meno, come ad esempio la motivazione e l'affettività? Che relazione c'è fra questi differenti aspetti, e in tutto questo qual è il ruolo di domini e contesti? Tutte queste domande ci spiegano, concludono gli autori, perché esistono test di competenza linguistica molto diversi fra loro, ne vengono elaborati sempre di nuovi, e nessuno è mai veramente esaustivo.

Questo si complica ulteriormente quando si valuta la competenza linguistica di studenti bilingui. Se si condivide il mantra di François Grosjean, che "un bilingue non è la somma di due monolingui", diventa ancora più difficile orientarsi fra le domande che emergevano quando all'interno di questa indagine si chiedeva a studenti bilingui istruiti in scuole monolingui, e ai loro genitori e insegnanti, di valutare le loro competenze linguistiche.⁴⁰ Quando si chiede una valutazione rispetto all'italiano, qual è lo standard di riferimento: la classe⁴¹ (anche quando l'intervistato non è inserito in una classe anagraficamente corrispondente alla sua età?), la scuola, la città, la regione, il paese, i ragazzi che hanno un'estrazione socio-culturale simile? Si usa il metro applicato ai monolingui italo-foni, o quello (quale?) per bilingui nati e cresciuti a Torino, o bisogna tenere invece conto degli anni di scolarizzazione in Italia (e della modalità in cui essa ha avuto luogo)? Per le lingue di famiglia valgono riflessioni simili: lo standard di riferimento è quello di uno studente monolingue che cresce e viene scolarizzato esclusivamente nel paese di origine (quale studente però, quello che frequenta con ottimi voti la scuola di élite o quello che va, quando vi riesce, alla scuola di paese?), o bisogna orientarsi sull'allievo cresciuto per qualche anno nel paese di origine, ma scolarizzato principalmente o esclusivamente in Italia, o invece ancora su uno studente bilingue nato e cresciuto in Italia, che riesce a frequentare per qualche anno (quanti?) i corsi extracurricolari di lingue di famiglia? Ha senso usare test utilizzati nei paesi di riferimento per studenti nativi, o sarebbe più utile usare invece quelli per apprendenti una lingua straniera. Bisognerebbe piuttosto "inventare" una nuova categoria di studenti, con una didattica nuova⁴² e criteri di valutazione ad hoc?

Per capire meglio quali risposte dare, bisognerebbe forse partire dalla fine, e quindi esplicitare le aspettative nei confronti del nostro studente bilingue al termine del corso di studi obbligatorio, sia in italiano, sia in lingua di famiglia. In quali delle sue due lingue desideriamo abbia competenze "native", in quale accettiamo competenze "semi-native", in quale tolleriamo competenze parziali in letto-scrittura? Quali lingue reputiamo gli serviranno per trovare un lavoro, quali userà nella quotidianità, con gli amici e con la famiglia? Va bene se col tempo una lingua si indebolisce progressivamente o addirittura scompare? Che ruolo hanno in tutto ciò le lingue straniere? Riassumendo: quali lingue devono conoscere gli studenti bilingui, come le devono apprendere, quali standard devono raggiungere e in quali tempi? Domande basilari, che molti sistemi di istruzione europei si pongono ancora assai timidamente, anche se diventa sempre più urgente trovare risposte oneste, chiare e funzionali.

Di fronte a così numerose domande senza risposta "ufficiale",⁴³ in questo lavoro si è rinunciato a valutare in modo standardizzato la competenza linguistica degli studenti, chiedendo invece agli attori coinvolti una stima nelle quattro abilità "tradizionali" della glottodidattica: si è chiesto di utilizzare una scala⁴⁴ da 1 a 5 per la comprensione orale e scritta, e per la produzione orale e scritta, sia in italiano, che in lingua di famiglia, che in eventuali altre L2. Per le lingue straniere invece, per non appesantire troppo le interviste, ci si è limitati ad una valutazione più sommaria, quella che i ragazzi sono usi rice-

40 V. le appendici 6-7 e 9.

41 Trattandosi di interviste svolte esclusivamente in classi di scuola dell'obbligo, non si poneva la questione che si sarebbe presentata se si fosse continuata l'indagine alle superiori, su come ad esempio valutare in italiano un ragazzo che frequenta un liceo classico, rispetto al coetaneo che frequenta il corso regionale di formazione professionale.

42 Si accennerà come per gli insegnanti torinesi dei corsi di rumeno, russo e cinese intervistati sia praticamente impossibile trovare materiale didattico adatto ai loro studenti, perché spesso non esiste. I loro allievi, rispetto a apprendenti una lingua straniera, in lingua di famiglia hanno in molti ambiti una buona competenza lessicale; però, rispetto a studenti scolarizzati nel paese di origine, hanno una scarsa frequentazione con la lettoscrittura, di rado hanno affrontato uno studio esplicito della grammatica, e hanno infine limitate competenze lessicali in micro-ambiti disciplinari. Non sono adatti quindi né i manuali di lingua straniera, né quelli adottati nelle scuole del paese di origine, l'unica soluzione è l'adattamento e l'autoproduzione del materiale didattico, sfruttando anche le competenze in italiano. V. 4.2.2.13 Le difficoltà per i corsi di lingua di famiglia.

43 Quando durante le interviste/per la compilazione dei questionari veniva chiesto quale doveva essere il metro per la valutazione, la risposta pilatesca data è stata "rispetto alle tue/Sue aspettative" (aspettative che di fatto includono anche le aspettative che altri possono avere, anche senza esplicitarle, nei confronti degli studenti).

44 Scala ridotta e "inversa" rispetto alla valutazione scolastica italiana (con voti da 1 a 10, dove 10 corrisponde al massimo, 6 alla sufficienza e andando a calare si trovano poi i vari tipi di insufficienze), da cui volutamente ci si è allontanati, di modo da obbligare chi veniva interpellato a pensare con un nuovo metro. Nella scala presentata a studenti, insegnanti e genitori 1 corrispondeva a "molto bene", 2 a "bene", 3 a "abbastanza", 4 a "così così" e 5 a "male", durante le interviste ai numeri erano abbinati faccine, così che risultasse più immediato l'abbinamento. Cfr. A13 Scala di valutazione smiley.

vere nelle lingue straniere quando ricevono le pagelle italiane, ovvero con una valutazione dell'orale (comprensione e produzione) e dello scritto (comprensione e produzione). Per limitare l'arbitrarietà si è cercata una triangolazione di queste stime: per un grandissimo numero degli studenti intervistati, il 90%, è stato possibile accostare all'autovalutazione delle proprie competenze linguistiche in italiano anche quella dei loro insegnanti di italiano/lettere. In alcuni casi, per l'arabo e il rumeno, quando queste lingue venivano insegnate nei corsi extracurricolari nelle scuole di frequenza, sono stati similmente interpellati i loro insegnanti di lingua di famiglia.⁴⁵ Alcune volte vi erano anche famigliari che potevano dire la loro rispetto alle competenze linguistiche dei loro figli.⁴⁶ Utilizzando quindi sia le valutazioni dei minori bilingui, sia degli adulti o pari loro vicini, il momento di auto-valutazione è stato bilanciato da uno di etero-valutazione.

3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa

Hans Reich (2014: 1) ci ricorda che fra il XVI e il XVIII sec. in Europa ci sono stati movimenti che hanno portato di fatto alla sostituzione della lingua di istruzione e di scrittura, il latino, con le lingue parlate dal popolo, che hanno portato nel tempo alla generalizzazione dell'istruzione di base. Come nota Arturo Tosi (1995: 276 sgg.) ancora negli anni '70 molti pensavano che la madrelingua fosse d'impaccio nell'apprendimento della lingua di scolarizzazione, nel tempo vengono però diffuse prove chiare che l'acquisizione e l'apprendimento di una L2 avviene anche attraverso processi di ricostruzione, partendo dal materiale linguistico già presente in L1. In conseguenza di ciò in alcuni paesi vi è un mutamento radicale nella didattica, l'insegnamento della lingua di scolarizzazione non viene più delegato in bianco agli insegnanti di L2, ma viene cercata l'integrazione degli studenti allofoni in classi normali, valutando che così che essi possano raggiungere una padronanza linguistica migliore di quella raggiungibile in classi separate. L'integrazione degli studenti, almeno nelle intenzioni, viene condivisa fra tutti i membri del corpo docente, opportunamente formati e aggiornati, vi è una stretta collaborazione fra gli insegnanti di classe, quelli specializzati nell'insegnamento della L2 e quelli di lingua di famiglia. Quando vi siano sistemi scolastici seriamente impegnati, gli insegnanti prendono atto che se si insegna coscientemente in classi multilingui, nulla può più essere "come prima". Alcuni paesi mettono a fuoco programmi di ricerca, per capire come trasferire conoscenze e capacità fra L1 e L2.

In altri paesi continua invece una politica di "non governo" della situazione, basata sulla speranza che la prossimità fisica nella stessa classe fra allievi nativi e stranieri sia sufficiente perché questi ultimi imparino in modo adeguato la L2; in queste condizioni, senza interventi mirati, le classi normali rischiano di diventare un centro di stratificazioni linguistiche degli alunni, e non riescono a trasformarsi in un naturale laboratorio linguistico, per mancanza di progettualità, guida, risorse e capacità.

Partendo dalle riflessioni svolte a livello europeo, in particolare negli ultimi decenni dal Consiglio d'Europa, su apprendimento e competenze plurilingui, che trovano la loro pietra miliare nel *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* QCER del Consiglio d'Europa (2001), ci occuperemo qui in particolare di un aspetto linguistico legato all'immigrazione, ossia le modalità di scolarizzazione dei figli degli immigrati.⁴⁷

Il *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei* della Commissione Comunità Europee (2008) valuta positivamente le politiche educative che riescono a neutralizzare la segregazione di fatto nelle scuole dei figli dei migranti, perché ciò migliora l'esperienza scolastica. Con esso viene avviata una consultazione pubblica sulle strategie d'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio, il ruolo dell'Unione europea riguarda alla loro istruzione e il futuro della direttiva 77/486/CEE (Consiglio delle Comunità Europee 1977)⁴⁸ relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti.⁴⁹ I dati internazionali ci dicono che molti degli allievi con retroterra migratorio, rispetto ai compagni autoctoni, hanno risultati scolastici inferiori, sono meno scolarizzati nell'istruzione pre-elementare e superiore, e mostrano tassi significativamente più alti di abbandono scolastico. In alcuni paesi inoltre queste differenze crescono fra alunni immigrati di prima generazione e quelli di seconda generazione, spesso le differenze sociali aumentano col tempo invece di diminuire: ciò significa che i sistemi scolastici non sono in grado di promuovere l'integrazione degli studenti.⁵⁰ La segregazione rappresenta un vortice che condiziona la motivazione e il rendimento degli allievi, lo stesso effetto può essere conseguenza anche della canalizzazione formativa. In-

45 Questo è accaduto per 18 studenti arabofoni e 16 rumenofoni.

46 Si tratta di 12 fra sorelle e fratelli, così come 26 genitori.

47 V. anche 2 *Lingua e lingue: bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo* e A 2 *L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate*.

48 V. 2.1.7 *Il bilinguismo, la politica, le leggi e l'economia*.

49 Questa direttiva si applica alle lingue ufficiali della Comunità Europea, all'epoca non si consideravano infatti i lavoratori di paesi terzi.

fine anche le aspettative degli insegnanti e i loro atteggiamenti nei confronti della diversità possono a loro volta condizionare i risultati.

Secondo la Commissione Comunità Europee (2008) i sistemi di istruzione europei oggi si trovano di fronte ad un'importante sfida: devono continuare a fornire un'istruzione equa e di qualità (precondizione per l'integrazione e l'inserimento lavorativo), cercando al contempo di soddisfare le esigenze di una popolazione sempre più diversificata. Non riuscire a rispondere a questa sfida può condurre a un aggravamento delle disparità sociali, alla segregazione culturale⁵¹ e a conflitti interetnici. I dati disponibili mostrano come alcuni paesi riescono a ridurre le differenze di esiti scolastici fra gli alunni immigrati e autoctoni, questo significa che determinate strategie possono influenzare significativamente la qualità dell'istruzione: gli approcci più efficaci sono quelli comprensivi ed estensivi, che danno priorità all'equità nell'istruzione, fra essi si trovano:

- misure a favore dell'apprendimento della lingua del paese ospitante⁵² e di quella d'origine;
- aiuto mirato sotto forma di quote, borse e sovvenzioni ai migranti e alle scuole disagiate;
- sostegno scolastico supplementare, scuole della seconda opportunità e formazione degli adulti;
- strategie di prevenzione per garantire un insegnamento integrato;
- formazione degli insegnanti per garantire il rispetto di norme di qualità;
- un insegnamento interculturale.

La Commissione Europea ha commissionato più volte alla sua agenzia di informazione sull'istruzione indagini sull'integrazione scolastica dei bambini immigrati, sfociate a oggi in due rapporti che portano ambedue il titolo *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, rispettivamente (Eurydice 2004) e (Eurydice 2009a);⁵³ essi hanno analizzato, all'interno dei paesi europei le diverse politiche nei confronti di allievi con retroterra migratorio e, fra le altre cose, le modalità di insegnamento della lingua di scolarizzazione, evidenziando come "classi ponte" chiuse, in cui gli allievi allocatoni non hanno contatti con i compagni autoctoni, presentano svantaggi legati a un insegnamento linguistico segregante. In primo luogo perché in esse, di regola, si insegna la lingua per comunicare, che è quella che i ragazzi apprendono comunque in modo relativamente veloce e senza difficoltà nelle interazioni spontanee coi coetanei; inoltre la permanenza estesa nel tempo in classi separate, senza contatti con le classi "normali" può abbassare il livello di motivazione all'apprendimento. Secondo i redattori sarebbe più utile permettere ad allievi con buone competenze contenutistiche di frequentare classi in cui i contenuti disciplinari vengono adattati linguisticamente, di modo che essi possano seguire parte del programma coi compagni.

Il primo rapporto, (Eurydice 2004), tratta diversi punti partendo da dati statistici e giuridici, ci soffermeremo brevemente sui capitoli centrali.⁵⁴ Fra le azioni del capitolo tre sembra particolarmente degna di nota la scelta di Cipro, in cui i bambini che non hanno il greco come lingua madre sono incoraggiati, tramite un pasto in mensa gratuito, a rimanere a scuola nel pomeriggio per seguire corsi di recupero e per venir seguiti nello svolgimento dei compiti. Il capitolo quattro elenca le principali misure di informazione e di orientamento: si tratta di informazioni scritte in diverse lingue di origine sul sistema scolastico, anche in ambito pre-scolare,⁵⁵ la disponibilità di interpreti,⁵⁶ così come di persone dedicate a consigliare gli studenti neo-iscritti anche in occasione di incontri aggiuntivi specifici per le famiglie immigrate. Secondo questo rapporto l'Italia sembrerebbe offrire sia servizi di interpretariato tra-

50 Fra le cause elencate troviamo: il retroterra socio-economico, la perdita di valore delle conoscenze accumulate (in particolare quelle riguardanti la lingua madre, ma anche quelle attinenti il funzionamento delle istituzioni, e nello specifico, i sistemi d'istruzione nel paese di origine), il mancato riconoscimento delle loro qualifiche, la padronanza incompleta della lingua del paese ospitante, le basse aspettative delle famiglie e delle comunità, così come l'assenza di modelli.

51 In Italia i quotidiani riportano chiari segnali di una crescente tendenza a una segregazione lungo linee socio-economiche, poiché i genitori in situazione socio-culturale avvantaggiata tendono a ritirare i loro figli dalle scuole in cui vi è un gran numero di allievi migranti. Col tempo quindi le disparità tra le scuole tendono ad aumentare, invece che diminuire.

52 In letteratura padroneggiare la lingua d'insegnamento viene valutata come condizione sine qua non del successo scolastico, cfr. Hartmut Esser (2006) e (2007).

53 Quest'ultimo si fregia anche del sottotitolo *Misure per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate, l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*.

54 Il capitolo tre si occupa di diritto all'istruzione, e delle misure di sostegno rivolte agli alunni immigrati; il quattro delle misure di integrazione per gli alunni immigrati (le disposizioni prese per accogliere i bambini al momento dell'arrivo e per stabilire il livello scolastico per loro più adatto, l'integrazione nella scuola ordinaria tramite il modello integrato e quello separato e i diversi tipi di misure adottati, così come il ruolo degli insegnanti). Infine il capitolo cinque tratta delle misure che permettono agli alunni immigrati di continuare a parlare la propria lingua materna, e di conservare il proprio bagaglio culturale.

55 Molti paesi pubblicano informazioni sul sistema scolastico nelle lingue degli immigrati. La maggior parte dei paesi che produce questo tipo di informazioni lo fa a livello centrale tramite il Ministero dell'Istruzione, alcuni paesi poi hanno un portale multilingue su internet, che fornisce informazioni sulle opportunità educative per i bambini immigrati e per le loro famiglie.

56 Anche se molti paesi prevedono questa opportunità, la Finlandia e la Svezia sono gli unici nei quali i genitori immigrati hanno in ambito scolastico il diritto legalmente riconosciuto a ricorrere a un interprete.

mite i mediatori interculturali, così come referenti per l'intercultura presenti in teoria in tutte le scuole, che *dovrebbero*, insieme al personale di segreteria, essere particolarmente formati sull'accoglienza. La realtà delle scuole sembra offrire un panorama diverso da quello del rapporto predisposto con i dati dell'Agenzia Nazionale: i mediatori interculturali sono presenti solo nelle scuole che abbiano predisposto un piano in questo senso e soprattutto, solo nelle annate in cui abbiano ricevuto risorse dedicate; i referenti per l'intercultura, nel frattempo spesso confluiti nella grandissima area degli allievi BES (v. p. 192) esistono in tutte le scuole, ma non è detto che siano formati su questi temi specifici e abbiano adeguata esperienza.⁵⁷

Per quel che riguarda le misure di supporto, i paesi oggetto di indagine oscillano tendenzialmente fra due poli: quello del modello integrato e di quello separato. In quello integrato i bambini immigrati sono inseriti in classi regolari di coetanei (in altri casi i compagni sono invece di età inferiore) e seguono quindi le stesse lezioni, per contenuti e metodi, previste per gli alunni autoctoni. Le scuole possono offrire loro momenti di supporto (essenzialmente linguistico) in orario curricolare e extracurricolare. Il modello separato può assumere due forme presentando o misure a breve-medio termine, in cui per alcune ore della giornata i bambini immigrati imparano in gruppi ad hoc, ricevendo un'attenzione mirata ai loro bisogni, e per il resto del tempo sono nelle classi ordinarie; oppure misure a lungo termine, in cui per uno o più anni scolastici vengono costituite classi speciali, in cui i bambini immigrati vengono raggruppati in base alle loro competenze nella lingua di insegnamento, e i contenuti e i metodi delle lezioni sono mirati sui loro bisogni. Di fronte alla eterogeneità delle soluzioni presenti i ricercatori provano a interrogarsi sulla maggiore o minore validità educativa delle diverse scelte, arrivando a conclusioni disarmanti (*op. cit.*: 73):

La valutazione delle misure di sostegno per i bambini immigrati o per l'applicazione dell'approccio interculturale a scuola, non è una pratica diffusa in Europa. [...] Dove ciò si verifica, questo è spesso solamente un contributo per combattere il fallimento scolastico. Tutto ciò che è disponibile è una comparazione fra i tassi di successo scolastico e i tassi di assenteismo scolastico rispettivamente fra gli alunni immigrati e nativi.

Inoltre, l'attuazione di iniziative di sostegno agli alunni immigrati spesso dipende dalle autorità regionali o locali (o entrambe), o dalle scuole stesse. In questo contesto di decentralizzazione, non è sempre facile raccogliere i dati sui risultati raggiunti su basi rigorose e affidabili.

Adriana (Querzé 2005: 21) trova difficile spiegarsi questa vistosa carenza di dati valutativi, qualunque siano le ragioni che portano a ciò, essa ritiene che sia necessario colmare questo vuoto che ostacola fortemente l'individuazione consapevole di politiche linguistiche all'interno delle scuole, rischiando di perpetuare modalità di intervento di cui non si conoscono i risultati, e che potrebbero risultare non adeguate.

Cinque anni dopo, con il nuovo rapporto l'agenzia Eurydice (2009a) esamina in modo specifico quali siano a livello comunitario le misure per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate e l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini. Risultano diffuse diverse pratiche per la comunicazione con le famiglie, fra esse: informazioni scritte sul sistema scolastico nella lingua d'origine delle famiglie, la presenza di interpreti all'interno delle scuole, l'individuazione di persone di riferimento, come i mediatori, per garantire una comunicazione fluida tra scuola, alunni immigrati e genitori. Leggendo il rapporto l'Italia sembrerebbe attuare tutte e tre queste misure, anche se la realtà dei fatti non è proprio quella.⁵⁸ Le informazioni scritte in lingue di origine sul sistema scolastico esistono sì, ma spesso per periodi di tempo limitato, e solo in alcune realtà locali,⁵⁹ non vi è una guida centrale in questo senso,⁶⁰ e non si tratta di una prassi strutturale. Lo stesso discorso vale per l'utilizzo di mediatori inter-

57 Stefano Parola (2016a) descrive come l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte nell'estate del 2016 ha, primo in Italia, concordato che il bonus integrativo allo stipendio concesso a Dirigenti a capo di scuole particolarmente complesse da gestire (ossia con molti studenti e personale numeroso, molte sedi e laboratori), contenga anche un indice di "contesto territoriale", che dipende dalla percentuale di stranieri, rom e disabili presenti. Un approccio in Italia pionieristico per riconoscere il lavoro extra di alcuni dirigenti rispetto a quello di altri, e forse un anche modo per incentivare i dirigenti, tramite una gratificazione pecuniaria, a rimanere e a fare esperienza nelle scuole più "impegnative". A oggi questo incentivo esiste solo per i dirigenti, e non per gli insegnanti di queste scuole.

58 Anche alla luce delle risultanze del rapporto precedente, sembrerebbe quindi che le risultanze dell'Italia corrispondano a ciò che viene caldeggiato dalle circolari ministeriali, e non a ciò che le scuole sono effettivamente messe in condizione di offrire.

59 La Provincia di Torino ad esempio aveva pubblicato opuscoli informativi in lingue diverse, andati esauriti, non più ristampati e non presenti sul sito come scaricabili, per permettere una lettura diretta da parte dei genitori così come una stampa "artigianale" all'interno delle scuole.

60 Sul sito del MIUR, sia a livello centrale che locale, non sono presenti informazioni plurilingui (e neanche fogli informativi e opuscoli scaricabili dalle scuole) sull'articolazione del sistema d'istruzione nei suoi diversi livelli, le procedure d'iscrizione, di valutazione e di orientamento, le modalità di partecipazione dei genitori, diritti e doveri di studenti e genitori. Si trova invece qualcosa di simile su alcuni siti editoriali, o legati a cooperative sociali, a cui però le autorità scolastiche non re-indirizzano dai loro siti istituzionali. V. il paragrafo "I materiali plurilingui" a p. 588.

culturali,⁶¹ la loro presenza viene sì fortemente caldeggiata dalle MIUR Linee Guida (2006), cfr. p. 181, per accogliere e aiutare gli alunni appena arrivati e indirettamente i loro genitori ad integrarsi nel contesto scolastico, purtroppo senza prevedere risorse specifiche (in termini di ore o fondi) a disposizione delle scuole, che devono sperare in quelli degli enti locali e degli esiti dei diversi bandi a cui riescono a partecipare, negli anni assai altalenanti. Lo stesso accade poi per le persone di riferimento responsabili dell'accoglienza e dell'orientamento degli alunni immigrati: in Italia si tratta spesso di singoli insegnanti che vengono individuati, quando ciò accade, ogni anno ex novo dal collegio docenti, all'interno delle istituzioni scolastiche non esistono di regola strutture di riferimento per i genitori. Leggendo il rapporto notiamo che invece gli emigrati italiani nel momento in cui hanno figli a scuola, usufruiscono in altri paesi di sostegni strutturali. In Lussemburgo ad esempio mediatori interculturali italofoni prestano servizio di interpretariato durante le riunioni informative sul sistema scolastico, gli incontri tra genitori e insegnanti, o le visite dal medico o dallo psicologo della scuola.

Sempre secondo Eurydice (2009a) riguardo all'insegnamento della lingua di origine, la sua padronanza è generalmente considerata molto importante per gli alunni immigrati, poiché si valuta che faciliti l'apprendimento della lingua dell'istruzione e stimoli i progressi degli alunni. Inoltre, se la lingua materna degli alunni viene vista positivamente dalla comunità autoctona l'autostima e il senso di identità degli alunni immigrati e delle loro famiglie risulta rafforzato.⁶² Quindi molti paesi europei hanno messo a punto strategie di politica scolastica che considerano la diversificazione linguistica legata alle lingue materne degli alunni immigrati come una ricchezza da coltivare. I corsi di lingua di famiglia in molti paesi vengono offerti all'interno delle scuole, e sono previsti più spesso nella scuola dell'obbligo, che nelle scuole superiori. Il rapporto nota però che quando i corsi vengono offerti al di fuori del normale orario scolastico, aumenta il carico di lavoro degli alunni, e la loro frequenza rischia di diventare, nel medio termine, poco attrattiva. Dal punto di vista amministrativo i corsi di lingua materna per alunni immigrati vengono gestiti tramite accordi bilaterali fra paesi, oppure vi è una gestione esclusiva a carico del sistema scolastico nazionale, oppure ancora una integrazione fra questi due sistemi. Alcuni paesi hanno scelto una combinazione di approcci: in Slovenia vi sono corsi per alunni immigrati organizzati in base ad accordi bilaterali, e corsi organizzati e finanziati dal sistema di istruzione nazionale; in Estonia e Francia vi sono corsi pensati per alunni immigrati ad integrazione dei corsi di lingua straniera e quelli delle lingue parlate dalle comunità immigrate già presenti sul territorio. Infine in diversi paesi i corsi di lingua materna vengono organizzati al di fuori dell'ambito scolastico, a seguito di iniziative volontarie e private, spesso all'interno delle comunità immigrate. Non si evidenziano correlazioni sistematiche tra i profili migratori nazionali e le politiche adottate per quanto riguarda l'insegnamento della lingua materna. Secondo i dati raccolti (*op. cit.*: 22-26) sono sette i paesi che non hanno nessuna offerta organizzata nell'ambito del sistema d'istruzione, anche se possono essere attivi, o molto attivi a livello locale, come ad es. la Gran Bretagna o il Portogallo, in cui vi sono sezioni bilingui sperimentali con il cinese ed il creolo capoverdiano.

Leggendo il rapporto l'Italia rientrerebbe fra i paesi che sia organizzano sia finanziano i corsi di lingua materna, questo è sicuramente vero pensando all'istruzione bilingue (e trilingue) in Valle d'Aosta, Alto Adige e parte del Friuli (v. p. 135), mentre questo non è vero per nessuna delle lingue di recente immigrazione. Pur esistendo accordi bilaterali con la Romania e il Marocco, i corsi per il rumeno e l'arabo (v. p. 137), a oggi vengono offerti a macchia di leopardo, esclusivamente in orario extra-curricolare, e senza un riconoscimento formale da parte delle scuole e del Ministero.

L'edizione del 2107 del rapporto *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* Eurydice (2017a) per la prima volta dedica una sezione (la III del capitolo E) al "Sostegno linguistico per gli studenti immigrati neoarrivati"; riferendosi a PPMI (2013a) fa di fatto rientrare l'insegnamento della lingua di scolarizzazione nell'insegnamento scolastico ordinario, e mostra indirettamente come, specialmente per i primi tempi, questo apprendimento abbia tratti comuni a quello delle lingue straniere. Dal rapporto (*op. cit.*: 26-28, 133-141, 164-165) apprendiamo⁶³ che a livello europeo ca. il 9,7% dei quindicenni frequenta scuole linguisticamente eterogenee in cui per più di un quarto degli studenti la lingua parlata a casa è differente da quella di scuola; l'Italia rientra invece nel gruppo di paesi in cui questo tasso è sensibilmente più basso, visto che si attesta al 2,3%. E' anche sensibilmente più bassa anche la percentuale dei quindicenni che hanno una lingua di famiglia diversa da quella di scolarizzazione, ossia il 5,9% rispetto alla media europea dell'8,9%.

61 V. 3.4.2.1 I mediatori interculturali.

62 Cfr. ad es. Eurydice (2004: 51).

63 I dati si riferiscono all'indagine PISA del 2015 (v. p. 196), essa definisce gli studenti "immigrati", in maniera slegata dal concetto di cittadinanza, come coloro che hanno almeno un genitore nato all'estero, non coincide quindi con la categorizzazione del MIUR.

La maggior parte dei paesi europei fornisce un supporto linguistico per gli studenti NAI, ed è fondamentale individuare il tipo di supporto adatto, questo avviene tra l'altro testando le competenze in lingua di scolarizzazione, a volte con strumenti messi a disposizione a livello centrale (in alcuni paesi come Belgio, Croazia e Austria esse vengono valutate per tutti gli studenti a partire dalla scuola materna, proprio per individuare chi possa necessitare di supporto). Il supporto linguistico in diversi paesi viene offerto, per uno o due anni, all'interno di classi preparatorie in cui viene insegnata intensivamente la nuova lingua, magari frequentando in parallelo le classi normali in materie linguisticamente meno richiedenti (sport, arte, musica), a volte le classi preparatorie sono bilingui. In alcuni casi le materie di studio vengono introdotte dopo un certo periodo di tempo e con programmi inizialmente adattati. Praticamente tutti i paesi forniscono ore di insegnamento in lingua di istruzione, di regola in orario curricolare e con un'estensione stabilita a monte, a volte in cooperazione fra più scuole. Si valuta infatti che misure di supporto linguistico siano essenziali per permettere la continuazione degli apprendimenti e quindi l'integrazione scolastica. Più di un terzo dei paesi fornisce modalità di insegnamento o un piano di apprendimento personalizzati. In numerosi paesi sono disponibili assistenti che operano in compresenza con gli insegnanti, di regola bilingui e/o con retroterra migratorio, in modo da poter sostenere i NAI sia linguisticamente che nei contenuti disciplinari, svolgendo inoltre un ruolo importante come tramite fra allievi, famiglie e scuola. Nove paesi (Repubblica Ceca, Germania, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Svizzera, Norvegia e Turchia) offrono lezioni di lingua madre o un insegnamento bilingue (lingua madre e lingua di scolarizzazione), reputando che buone competenze in lingua madre da una parte sostengano la capacità di apprendere la lingua di scuola, e contemporaneamente abbiano un impatto positivo sulle abilità cognitive generali, oltre ad essere un capitale linguistico e un patrimonio culturale individuale e della collettività.⁶⁴

L'insegnamento in classi multilingui e multiculturali richiede una serie di competenze complesse, tuttavia solo in due paesi (Austria e Danimarca) tutti i futuri insegnanti vengono formati per lavorare con gli studenti migranti, e solo un quarto dei paesi europei prevede requisiti specifici per gli insegnanti che lavorano con studenti NAI, in particolare una specializzazione per l'insegnamento della lingua di scuola come LS/L2.

Presentiamo ora una breve carrellata di alcuni paesi particolarmente coinvolti da fenomeni migratori, prima europei e poi extraeuropei, soffermandoci in particolare sulle risposte date in ambito d'istruzione a domande di tipo linguistico rispetto alla lingua di scolarizzazione e le lingue di famiglia); quando sarà possibile per i paesi di con una lunga esperienza di immigrazione, si fornirà qualche dato di evoluzione nel tempo.⁶⁵

In **Austria** il *Nationaler Bildungsbericht Österreich* del 2012 dedica una sezione agli alunni plurilingui. Gli interventi messi in atto sono rivolti al rafforzamento del plurilinguismo, in particolare nella fascia prescolare obbligatoria, sia per quel che riguarda l'apprendimento del tedesco sia con l'offerta di lezioni opzionali di lingua materna all'interno delle scuole.

In **Estonia** è previsto "Programma di immersione linguistica" precoce, sistematico e multilingue, sviluppato sulla scorta di programmi simili in Canada e Finlandia. Alla fine del corso, gli allievi hanno un livello superiore di competenza linguistica rispetto ai loro pari che non l'hanno seguito, mantenendo risultati comparabili per matematica e scienze e per la capacità di espressione nella lingua madre.

In **Francia** sono da tempo a sistema programmi di francese L2, che di lingua di famiglia, e le misure dell'accoglienza si concentrano sull'aspetto linguistico; ciò si riflette nella denominazione dei nuovi arrivati: nel 2002 si chiamavano "primo-arrivants" o "nouvellement arrivés", dal 2012 la denominazione ufficiale è quella di EANA ("Élèves Allophones Nouvellement Arrivés"). L'intento è di valorizzare anche le loro competenze "altre", considerando le competenze già acquisite risorse (e non un freno) a cui appoggiarsi per l'acquisizione della lingua di scolarizzazione. Per il francese sono previste classi di inserimento, i cui insegnanti sono specializzati nella didattica del francese L2, così da imparare in modo intensivo il francese e, progressivamente, passare sempre più tempo nelle classi regolari. L'accoglienza degli allofoni è affidata ai centri CASNAV (*Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés – EANA – et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – EFIV*). Dal 2008/09 nelle scuole elementari i corsi di lingua e cultura d'origine (in particolare spagnolo, italiano e portoghese) possono essere trasformati in corsi di lingua straniera, e così veni-

⁶⁴ In Austria, possono venire offerte 2-6 lezioni settimanali in maniera curricolare, come materia a scelta o opzionale. In Finlandia, le scuole possono richiedere fondi governativi per offrire due ore di lezioni aggiuntive a settimana. In Norvegia gli allievi hanno diritto all'insegnamento della lingua materna, all'insegnamento bilingue delle materie o a entrambi le cose, eventualmente in una scuola diversa da quella di regolare frequenza.

⁶⁵ Per la descrizione di questo paese e quelli seguenti, salvo diversamente indicato, ci rifacciamo in particolare Tosi (1995) e (2006), Commissione Europea (2010) e MIUR Rapporto (2014).

re inclusi tra le materie fondamentali,⁶⁶ e quindi nel normale orario scolastico. A livello secondario, l'insegnamento di lingua e cultura d'origine tende a lasciare il posto all'insegnamento di lingue straniere che formano parte del curriculum obbligatorio, o opzionale, dell'alunno. Vi sono poi "zone educative prioritarie", si tratta di quartieri disagiati dotati di finanziamenti ad hoc per offrire corsi intensivi di francese e di lingue di famiglia, così come doposcuola. Infine vi sono programmi di lettura guidata precoce per i genitori, in cui a partire dal nido gruppi di mamme immigrate formate sensibilizzano e seguono altre mamme con l'obiettivo di far diventare la lettura di libri nella L1 dei genitori e nella lingua del paese una parte integrante della quotidianità delle famiglie.⁶⁷

In **Gran Bretagna** nel lontano 1965 il "Department of Education and Science" redigeva una circolare sull'istruzione degli allievi immigrati che raccomandava, in base a considerazioni di maggior efficacia educativa, che nessuna scuola avesse più del 30% di allievi stranieri:⁶⁸ la conseguenza fu che molti figli di immigrati venivano allontanati dai loro quartieri di residenza, affrontando lunghi trasferimenti quotidiani in scuolabus, per essere distribuiti in scuole lontane. La loro diversità linguistica veniva vista come una complicazione per il sistema scolastico, e si pensava che le difficoltà scolastiche che molti di questi bambini avevano, derivassero da problemi intrinseci ai bambini, e non invece a disfunzioni dei programmi scolastici. Verso la metà degli anni '70 una serie di inchieste del governo, delle associazioni professionali degli insegnanti e dei sindacati concordarono sul fatto che i pochi provvedimenti presi dal sistema scolastico a favore delle minoranze e dei loro bisogni linguistici, non erano né sistematici né efficaci, furono quindi messe a disposizione nuovi fondi e creati progetti per condurre ricerche sull'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, mirati principalmente a interventi di tipo di correttivo, che sfociarono in classi separate. Parallelamente nacquero programmi di insegnamento delle lingue di famiglia organizzati a livello locale e con collaborazione delle comunità, all'interno e all'esterno delle scuole. Nel 1985 la "Royal Society of Arts" emise una serie di consigli per l'insegnamento della L1 e L2 nelle classi con studenti bilingui, rivolti agli insegnanti di classe e a quelli facilitatori. La prima era che gli allievi neo-arrivati non venissero segregati in classi speciali, ma inseriti invece in classi normali e affiancati per i primi tempi da insegnanti anche loro bilingui. Veniva specificato quali erano gli ambiti in cui era opportuno che gli insegnanti facilitatori usassero la L1 degli allievi: per spiegare le consegne, nuove parole e concetti in L2, e per controllarne la comprensione, così come per insegnare la L2, e per discutere di similitudini e differenze fra L1 e L2. Gli allievi a loro volta potevano: fare traduzioni, confrontare strutture e funzioni fra le due lingue, usare dizionari bilingui, trascrivere i suoni nelle due lingue, usare materiali in L1 per capire meglio, usare ambedue le lingue per discutere con altri studenti per capire le differenze culturali e sociali di uso fra le due lingue. Gli insegnanti di classe monolingui infine potevano: usare materiali di spiegazione in L1, incoraggiare confronti fra L1 e L2, discutere sugli usi di L1 e L2, informare gli studenti su biblioteche e raccolte di materiale in L1, conoscere strutture e funzionamento, anche in modo rudimentale, le L1 dei propri allievi per rendere più efficace l'insegnamento, e infine coinvolgere in classe parlanti delle L1. All'ingresso a scuola aveva luogo un'analisi linguistica diagnostica iniziale per determinare usi, domini e competenza linguistica degli studenti finalizzata all'elaborazione del loro profilo bilingue, contestualmente si identificavano le distanze fra L1 e L2, per definire obiettivi di apprendimento da raggiungere in ambedue le lingue.

In basi ad indagini effettuate coinvolgendo anche i genitori riportate da Tosi (1995: 306-312), emergeva come con l'ingresso nella scuola elementare e l'approcciarsi alla letto-scrittura esclusivamente in inglese, vi fosse un blocco dell'apprendimento della lingua di famiglia, e come con questo approccio i progressi avessero luogo solo in inglese,⁶⁹ a discapito della lingua di famiglia, anche se potenzialmente gli allievi avrebbero potuto fare progressi in ambedue. Poiché questo preoccupava le famiglie, sempre più comuni hanno iniziato ad offrire corsi in lingua di origine, con un ottimo riscontro anche in termini di frequenza, in particolare fra le comunità asiatiche. Si osservava anche che i corsi offerti in orario extracurricolare⁷⁰ creavano atteggiamenti ambigui fra i genitori, perché essi risultavano in concorrenza con compiti scolastici, gioco e riposo. I genitori quindi si sono attivati ottenendo

66 Questo cambiamento è stato possibile perché, dal 2005, le lingue straniere rientrano tra le materie fondamentali per questo livello di istruzione.

67 Cfr. la descrizione del progetto "Rucksack" in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

68 Indicazione che la Ministra Gelmini ripropone in Italia nel 2010, ovvero quasi mezzo secolo dopo, dimenticandosi di spiegare però che cosa fare degli allievi eccedenti il 30%, cfr. al riguardo p. 183.

69 Dalle indagini emergeva anche che la questione delle competenze in inglese dei genitori riguardasse indirettamente anche la scuola, visto che ai bimbi succede(va) di dover saltare la scuola per accompagnare i genitori dal medico, o nei più svariati uffici facendo da interpreti; si proponeva quindi di assumere fra gli impiegati a contatto con il pubblico, anche personale con origine migratoria, che sapesse orientarsi fra più di una lingua.

70 Quindi dopo che i figli hanno alle spalle una lunga giornata di scuola, che in Gran Bretagna termina di regola nel primo pomeriggio.

che, quando ve ne siano le condizioni, le lingue di famiglia diventino materie curricolari, eventualmente sostituendo le ore di religione anglicana, non solo per rafforzare l'autostima di bimbi che non sono ancora bravi in inglese ma sono "molto intelligenti" in lingua di famiglia, e per dare ai bambini occasioni per socializzare con coetanei della stessa cultura familiare, così da imparare tradizioni condivise, ma anche affinché l'apprendimento della lingua di famiglia abbia uno status ufficiale nel curriculum scolastico, e vengano così riconosciute competenze e impegno dei bambini coinvolti.⁷¹ Dal settembre 2014 alle elementari è obbligatorio imparare una lingua straniera, tra esse vengono offerte francese, tedesco, italiano, mandarino e spagnolo. La spinta va nella direzione di incoraggiare le scuole ad ampliare ulteriormente l'offerta linguistica, visto che in media gli adolescenti inglesi risultano avere le peggiori competenze linguistiche in Europa.

In **Germania** l'insegnamento è gestito a livello nazionale solo all'interno di una cornice generale, quindi ogni *Land* organizza in modo autonomo sia l'insegnamento del tedesco come L2, sia quello delle lingue di famiglia, che ha spesso luogo in collaborazione con le ambasciate dei paesi di origine. Mezzo secolo fa, conseguentemente all'ingresso massiccio di immigrati chiamati nel paese per fornire braccia che realizzassero il "miracolo economico", si facevano frequentare ai figli dei *Gastarbeiter*, specialmente al Sud del Paese, classi separate in base ai diversi gruppi linguistici, in cui la lingua di scolarizzazione era quella dei rispettivi paesi di origine. L'idea sottostante era che questi "lavoratori ospiti" non sarebbero stati più necessari e presenti in tempi medio-brevi, e sarebbero tornati insieme alle loro famiglie nei loro paesi di provenienza. Queste classi funzionavano molto bene dal punto di vista dell'apprendimento dei contenuti, veicolati dalla lingua di famiglia, risultava però molto difficile per gli ex-bambini, una volta diventati giovani adulti, inserirsi nella società e nel mondo del lavoro tedeschi, visto che la maggior parte delle famiglie metteva poi radici in Germania e loro, nonostante anni di scolarizzazione nel paese, il tedesco non lo avevano imparato e lo sapevano male. Da allora è passato molto tempo, e oggi per gli allievi neo-arrivati sono spesso previste classi di benvenuto ("Willkommensklassen"),⁷² in cui si offre uno studio intensivo e temporaneo del tedesco L2. I corsi di lingue di famiglia hanno luogo all'interno delle scuole, anche se spesso in orario extracurricolare, essi portano a certificazioni simboliche in pagella, di regola senza voti che facciano media.⁷³ Esistono però, a macchia di leopardo, progetti con classi e sezioni bilingui e cosiddette Scuole Europee con l'insegnamento curricolare di lingua di famiglia. Contemporaneamente è in atto un sentito dibattito, seguente all'introduzione in diversi *Länder*, di esami standard di valutazione del tedesco in seconda elementare, da cui emerge una competenza ridotta nella lingua di scuola anche fra i bambini figli di immigrati cresciuti nel paese, così come fra figli di autoctoni che crescono in famiglie con scambi linguisticamente poveri. I singoli *Länder* hanno adottato misure preventive diverse, fra esse l'invito alla frequenza della scuola materna o della *Vorschule* (l'anno o il biennio precedente la prima elementare), per favorire l'apprendimento tedesco in età precoce, favorendone una naturale assimilazione. Tutti i bambini di 4 o 5 anni vengono poi sottoposti a test linguistici, se si notano competenze in tedesco non adeguate alla futura frequenza delle elementari, vengono loro offerti, all'interno della scuola materna frequentata, momenti settimanali di lettura e di rinforzo linguistico in piccoli gruppi. Per i bambini che non superano il test e non frequentano la scuola materna la frequenza dell'asilo diventa obbligatoria.

In **Irlanda** le informazioni sul sistema scolastico sono disponibili sul sito web del Ministero dell'Istruzione in sei lingue diverse. Inoltre è stato predisposto un opuscolo informativo nelle principali lingue della popolazione immigrata

A livello europeo i **Paesi Scandinavi** sono quelli che presentano un impegno più forte e convinto sia per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione, che per quelle di famiglia. In Norvegia dal 2007 è stato attivato un programma curricolare di insegnamento di lingua materna per le minoranze linguistiche destinato agli alunni parlanti lingue minoritarie, inclusi gli alunni immigrati, che hanno pari diritto a un particolare supporto per l'apprendimento del norvegese. Questo programma è una misura transitoria che può essere utilizzata fino a che gli alunni non sono in grado di seguire proficuamente le materie fondamentali in norvegese, non prevede perciò alcuna valutazione. In Svezia i bambini bilingui all'asilo hanno diritto ad un incontro settimanale durante l'orario scolastico con un'insegnante che parla loro in lingua materna, questo continua alle elementari, dove essi hanno lezione di

71 Rispetto alla valutazione implicita della lingua di famiglia si commenta come i bimbi percepiscano benissimo se il parlare la lingua di famiglia in classe o in cortile venga valutato positivamente o meno, a maggior ragione quando vengono proibite ambedue le cose.

72 La tipologia e la denominazione varia da *Land* a *Land*.

73 In alcuni *Länder* e scuole invece l'insegnamento delle lingue di famiglia è curricolare e la materia si può portare fino all'esame di maturità. Cfr. fra le diverse buone pratiche tedesche, quella del Genoveva-Gymnasium di Mühlheim in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

madre lingua una volta a settimana, oltre ad incontri per lezioni aggiuntive in L2 con un'insegnante appositamente formato. I genitori hanno diritto ad un interprete per i colloqui con la scuola.

In **Slovenia** negli ultimi tre anni di istruzione obbligatoria gli alunni stranieri o apolidi possono scegliere la loro lingua materna come opzione di lingua straniera, a patto che ci sia un numero sufficiente di alunni interessati. Nell'a.s. 2007/08 le lingue straniere insegnate (tedesco, spagnolo, francese, italiano, inglese, croato, macedone, russo e serbo) corrispondevano alle lingue parlate dagli alunni immigrati.

In **Spagna** vi è un protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri che prevede l'insegnamento della lingua di scolarizzazione in corsi speciali, vi sono però secondo MIUR Rapporto (2014: 101)

voci critiche che denunciano tanto il carattere discriminatorio di questo tipo di misure quanto la tendenza a correlare il livello di integrazione con la padronanza della lingua del paese di arrivo, osservando che: "Probabilmente il problema non è dato tanto dalla padronanza della lingua veicolare né tanto meno dal momento dell'inserimento dell'alunno, quanto dalle stesse basi sulle quali si fonda un sistema educativo monolingue e monoculturale che, fissando obiettivi graduali identici per il complesso degli alunni, pretende di omogeneizzare una popolazione sempre più diversificata in termini culturali e linguistici".

Anche in questo paese vi sono programmi d'insegnamento della lingua e cultura d'origine ELCO (*Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen*). In particolare vi sono accordi con il Portogallo e il Marocco per offrire, quasi esclusivamente alle elementari, corsi per l'insegnamento della lingua portoghese e araba come lingua di origine.

La **Svizzera** per rafforzare il plurilinguismo nazionale, già dagli anni '70 ha introdotto alle elementari l'insegnamento del francese e del tedesco rispettivamente nei Cantoni tedescofoni e francofoni, nel 2000 si è unito l'inglese obbligatorio a partire dal settimo anno: la quasi totalità degli alunni apprende quindi due lingue straniere (in Ticino tre), di cui due lingue nazionali. Con l'entrata in vigore dell'accordo intercantonale per l'armonizzazione della scuola dell'obbligo⁷⁴ è stato inoltre introdotto un biennio obbligatorio di pre-scuola per favorire l'apprendimento linguistico precoce. Molte altre sono le misure di sostegno per gli alunni allofoni, i nuovi arrivati sono scolarizzati dapprima in classi di accoglienza (a volte solo per alcune materie o gruppi di materie) che li preparano a frequentare la scuola ordinaria. Nei Cantoni in cui non vi sono classi di accoglienza, essi frequentano le classi ordinarie con il sostegno di insegnanti dedicati all'insegnamento della L2. Vi sono poi misure speciali per gli alunni delle medie appena arrivati, in modo da facilitare il loro passaggio verso la formazione professionale o verso una scuola superiore. Inoltre i firmatari dell'accordo intercantonale (v.s.) offrono il loro appoggio ai "Corsi di lingua e cultura di origine" (*Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur*), organizzati dai paesi di origine e dalle diverse comunità linguistiche, verificandone la neutralità politica e religiosa. Esempio appare il modello di Ginevra, in cui la Direzione per la Scuola Primaria ha stretto accordi con diverse ambasciate e consolati, così che le scuole aderenti al progetto "Scuola aperta alle lingue" possono offrire corsi in lingue di famiglia.⁷⁵ complessivamente 4mila alunni frequentano corsi in oltre 125 lingue, tra cui lo spagnolo, il portoghese, l'arabo ed alcune lingue slave. Quando vi siano poi almeno dieci allievi per lingua interessati, questi corsi vengono proseguiti alle medie. Distribuite nei 22 cantoni vi sono inoltre le "Biblioteche interculturali svizzere", fondate nel 1993 per offrire libri in lingue di origine e essere luoghi di incontro e scambio fra persone che condividono la stessa cultura o le stesse esperienze, che offrono corsi in diversi ambiti.⁷⁶

74 Si tratta dell'HarmoS-Konkordat, accordo intercantonale per l'armonizzazione della scuola dell'obbligo, entrato in vigore il 1° agosto 2009 e che ha valore in quei Cantoni che lo hanno sottoscritto, finalizzato alla concordanza a livello nazionale della durata degli studi e dei più importanti obiettivi formativi, esso aggiorna gli accordi del 1970 relativi all'età d'ingresso nella scuola e all'obbligo scolastico, ogni singolo Cantone decide dell'adesione o meno al Concordato, il sito di riferimento è <http://www.edk.ch/dyn/12926.php>.

75 V. Abdelhafidh Abdeli (2013).

76 Qui di seguito una descrizione di prima mano, quella di Eleonora, una mamma italiana emigrata, che scrive due contributi in un blog sul bilinguismo (cfr. <http://bilinguepergioco.com/2012/07/16/italiani-in-svizzera-italiano-o-tedesco/> e <http://bilinguepergioco.com/2011/04/12/scuola-in-svizzera-mi-piace-perche/>). Per l'asilo scrive:

Credo che la Svizzera sia un Paese davvero molto preparato per l'educazione plurilingue, semplicemente perché, oltre ad avere parecchia esperienza, a loro interessa che un bambino impari benissimo il tedesco e la sua lingua madre probabilmente molto più che a noi genitori (per avere individui non-problematici, non perché siano buoni e illuminati :-D). Le risorse sono molte: dai corsi settimanali di lingua madre gratuiti [<http://www.corsizurigo.ch/>], se sei cattolica sul territorio è presente la missione cattolica di lingua italiana che organizza catechismo, oratorio etc ... Ci sono corsi intensivi di tedesco per immigranti (detti DaZ, anch'essi gratuiti offerti come parte integrante del programma e dell'orario scolastico). Appena la bimba compirà 3 anni, ti chiameranno invitandoti (!) ad iscriverla ad una Kinderkrippe [asilo] per familiarizzare col tedesco (sovvenzionata dal comune se necessario, molto più economiche ed efficaci di una tata qui!).

Per le elementari invece:

"La scuola primaria statale svizzera ci ha accolti con inimmaginabile cortesia e - neanche dirlo - un'organizzazione eccellente sia da un punto di vista burocratico che umano. Nel nostro cantone la lingua più usata (dialetto, per es-

Passiamo ora a esaminare la situazione in alcuni paesi extra-europei.

Negli **Stati Uniti** nel 1918 il presidente Roosevelt diceva "abbiamo spazio per una sola lingua qui, ossia la lingua inglese, perché vogliamo un crogiolo che trasformi la nostra gente in americani, di nazionalità americana, e non abitanti di un ostello poliglotta, abbiamo spazio per una sola lealtà, e questa è la lealtà verso le genti americane". Agli inizi del Novecento il bilinguismo precoce era considerato fonte di gravi anomalie dello sviluppo cognitivo e di ritardi in quello verbale (i bimbi figli di immigrati venivano testati esclusivamente in inglese, dando in questa lingua risultati insoddisfacenti), la scuola scoraggiava quindi l'uso della madrelingua a scuola. Dal 1920 al 1960 un grande numero di ricerche scientifiche avallò la tesi dei politici secondo cui il bilinguismo aveva un'influenza negativa sullo sviluppo mentale del bambino, l'istruzione bilingue veniva associata ad etnicità, povertà ed intenti compensatori, mentre l'insegnamento di lingue straniere nelle scuole "classiche" veniva visto come di valore, sia da un punto di vista economico che culturale.

I programmi bilingui all'interno delle scuole hanno origine grazie alla "Ford Foundation", quando nel 1963 nella contea di Dade in Florida venne sviluppato un programma sperimentale per insegnare insieme a bimbi cubani e americani, con l'obiettivo di un arricchimento linguistico di ambedue i gruppi, e affinché tutti i bimbi potessero diventare buoni bilingui. A questa sperimentazione nel 1968 seguì il "Bilingual Education Act", per venire incontro ai bisogni dei bimbi con conoscenze limitate in inglese all'interno di scuole con alta concentrazione di allievi di famiglie con reddito limitato, per permettere l'uso i fondi scolastici per l'insegnamento di lingue diverse dall'inglese. Genitori assertivi riuscirono poi ad ottenere nelle aule di giustizia sentenze con conseguenze importanti non solo per i propri figli, ma anche quelli altrui. La legge Lau del 1974, che si basa sul "Civil Rights Act" del 1964 (che impedisce discriminazioni in programmi finanziati con fondi federali) deliberò, in riferimento alla minoranza sinofona, che le scuole offrissero le due possibilità: l'insegnamento aggiuntivo dell'inglese o del cinese. A San Francisco di conseguenza l'amministrazione scolastica iniziò ad offrire programmi di istruzione bilingui per parlanti di cinese, filippino e spagnolo (queste tre lingue riunivano l'80% dei bimbi con un inglese frammentario) e programmi di inglese come L2 per tutti gli altri gruppi minoritari. A partire da questa legge vennero stilate linee guida che obbligavano i presidi a identificare la lingua di origine dei propri studenti e a verificare le loro competenze in inglese e in lingua di origine, alle ele-

sere pignoli) è lo *Schwyzerdütsch*, ma la lingua ufficiale e quella in cui vengono impartite le lezioni a scuola è il tedesco standard (*Hochdeutsch*). Il sistema di inserimento scolastico per bambini di 6/7 anni che non parlano tedesco (per i più grandi esiste un metodo differente) funziona così: **la scuola organizza delle lezioni di tedesco standard integrate al normale programma scolastico** dette **DAZ** (Deutsch als Zweitsprache: tedesco come seconda lingua) in cui i nuovi alunni imparano, con altri bambini nella loro situazione, attraverso il gioco, il lavoro manuale, il canto alternati a lezioni tradizionali, i primi rudimenti della nuova lingua per muoversi autonomamente nell'ambiente scolastico (per esempio imparano il linguaggio della matematica e della geometria, i nomi dei colori e del materiale scolastico, i verbi più frequentemente usati dall'insegnante ma anche un po' di galateo svizzero: come salutare un adulto o un bambino, come ringraziare e chiedere scusa...). Il corso, nella fase intensiva, è costituito da sei ore di lezione alla settimana e si protrae, diminuendo di volta in volta le ore di lezione, fino a che il bambino non sia "pronto" per seguire le normali lezioni in tedesco standard (i tempi, dipendono da molteplici fattori, differiscono da bambino a bambino, ma di solito ci vogliono 1/2 anni scolastici). **I genitori vengono supportati con colloqui periodici e molto materiale informativo** - in tedesco e nella lingua madre delle famiglie - sui **vantaggi e l'importanza dell'educazione bilingue** con molti consigli pratici sui metodi per favorire il bilinguismo dei figli [...]. Tanto per citarne alcuni: mantenere coerenza linguistica (evitare di mescolare la lingua madre con il tedesco); mantenere fermezza e coerenza anche durante le crisi del bambino (capita spesso che in alcune fasi avvenga un rifiuto della lingua materna a favore del tedesco); utilizzare solo e sempre la propria lingua-emozionale (evitare di parlare tedesco con i propri bambini sperando di facilitare la loro integrazione), favorire contatti con bambini di madrelingua tedesca; coltivare la lingua madre del bambino attraverso libri, viaggi, racconti ma soprattutto attraverso il contatto con amici e familiari: rafforzare la sua identità culturale facilita la comprensione della cultura ospitante (e quindi l'integrazione) inoltre più il bambino padroneggia grammatica, lessico e capacità comunicativa nella lingua madre più gli sarà facile imparare altre lingue; dare il buon esempio al bambino studiando e dimostrando interesse per il tedesco e la cultura ospitante.

Come integrazione dell'insegnamento nella scuola primaria, **dentro le stesse mura scolastiche, vengono offerti corsi di lingua e cultura del paese d'origine** detti **HSK** [in] *Heimatlicher Sprache und Kultur*, organizzati da ambasciate, consolati o privati del paese d'origine) siccome, cito letteralmente: "*lo sviluppo delle competenze interculturali e del plurilinguismo costituisce uno dei compiti essenziali della scuola* (svizzera! n.d.a.)". Questi corsi solo in alcuni casi [...] sono a pagamento, ma **nella maggior parte dei casi sono gratuiti** (è, per esempio, il caso dell'italiano). Le lezioni, per il primo anno, sono di un'ora una volta alla settimana, fino ad arrivare negli anni successivi a 3/4 ore settimanali. Per i colloqui genitori-insegnanti, in caso di necessità [...] viene messo a disposizione un interprete ufficiale ma l'apprendimento del tedesco viene caldamente e costantemente promosso dal personale scolastico soprattutto per i genitori che intendono vivere stabilmente in Svizzera, meno ovvio di quanto si possa pensare: data l'altissima e variegata presenza di immigranti è molto facile isolarsi in realtà culturali parallele là dove non si abbia un interesse particolare per la realtà culturale svizzera. Inoltre, siccome è molto facile interagire con altre lingue, imparare il tedesco non è una vera e propria necessità pratica. L'offerta di corsi di tedesco per adulti in città è comunque ampissima, addirittura vi sono corsi per mamme con bambini.

mentari l'istruzione sarebbe stata primariamente in lingua di origine,⁷⁷ fino a quando gli allievi avrebbero potuto seguire con profitto le lezioni in inglese.⁷⁸ Nel 1983 nasce la "National Association for Bilingual Education" (NABE) per far fronte ai tagli di bilancio di Reagan, il suo fine è di rendere pubblici dati riguardanti i vantaggi accertati dell'istruzione bilingue in termini miglioramento dei punteggi delle valutazioni standard, accresciuta autostima e coinvolgimento nella comunità.

Il **Canada** ha due lingue storiche ufficiali, l'inglese e il francese, l'"Ontario Institut for Studies in Education" ha sviluppato ricerche sistematiche sul bilinguismo, che correlano la competenza nella lingua in cui si è testati, con fattori come il retroterra socioeconomico, i programmi dei servizi scolastici e lo stato emotivo degli studenti. Nel 1963 viene istituita la "Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism" ed il "Ministry of Multiculturalism". Queste due istituzioni, partendo dalle due lingue nazionali, hanno un ruolo fondamentale come guida nell'evoluzione linguistica del paese, e del sostegno del bilinguismo anche fra le comunità etniche. Lo "Official Languages Act" del 1969 e le leggi successive regolano l'uso di inglese e francese nell'istruzione scolastica; le altre lingue, sia quelle indigene, che quelle legate all'immigrazione, devono venir offerte nella scuola statale come materie facoltative. Nel 1977 in Ontario nasce lo "Heritage Language Program", diffuso e articolato in tutto il paese.⁷⁹ Per tutti gli studenti neo-arrivati, così come per quelli linguisticamente non ancora del tutto competenti, sono presenti diverse forme di sostegno linguistico, sia nella lingua di scolarizzazione che in lingua di famiglia, secondo il motto: "il sostegno individuale necessario, la quotidianità comune possibile". Come spiega Lloyd McKell, all'epoca responsabile delle "Politiche per il coinvolgimento dei genitori e delle comunità e per l'equità" dell'Amministrazione per l'Istruzione del distretto di Toronto,⁸⁰ le autorità scolastiche col tempo hanno riconosciuto che se i ragazzi si sentono sostenuti nelle loro peculiarità, vanno meglio a scuola; i genitori inoltre svolgono un ruolo importante per la riuscita dei figli, e anche le comunità di origine degli immigrati possono diventare partner significativi per progetti scolastici: per questi motivi si ricerca attivamente una stretta collaborazione con loro, individuando all'interno delle scuole i rappresentanti dei genitori con retroterra migratorio, e dando diritto ai genitori alla presenza di un interprete durante i colloqui con gli insegnanti. Oggi vi sono programmi concreti e vincolanti. Chi arriva sapendo poco l'inglese ha lezione, per una durata fino a quattro anni, per metà giornata in classi ad hoc per l'inglese L2 (dove oltre a imparare la lingua studia anche le diverse discipline in maniera a lui accessibile), e per l'altra metà in classi "normali". Quando in una scuola vi siano poi almeno 25 allievi desiderosi di apprendere una lingua di famiglia, essa viene offerta in orario curricolare fino a cinque ore a settimana. Le scuole che hanno al loro interno studenti con retroterra migratorio, ricevono fondi mirati per il loro lavoro quotidiano. Per concludere sono stati allargati i criteri di selezione per insegnanti, psicologi, assistenti sociali e collaboratori scolastici e oggi vengono valutate come competenze importanti per un'assunzione in ambito scolastico anche quelle linguistiche e culturali, secondo McKell: "Non c'è motivo migliore per uno studente per darsi da fare, che avere un'insegnante con lo stesso retroterra culturale".

In **Australia** il "Ministry for Immigration and Ethnic Affairs" da decenni sostiene le lingue indigene e delle comunità immigrate, con programmi di politiche multiculturali, vincolanti a livello nazionale e articolati a livello locale con un supporto del governo centrale, che prevedono anche la collaborazione fra scuole e comunità etniche per la trasmissione delle diverse lingue e culture all'interno di una visione ecolinguistica. Extra e Yağmur (2011a: 1194) portano come esempio di buona pratica il programma trilingue dello Stato di Victoria, che viene applicato a tutti gli allievi, anglofoni e non, sia nell'insegnamento dell'inglese come L1 o L2, sia nell'insegnamento delle altre lingue LOTE (*Languages other than English*). Di fronte a scolaresche internazionali sono state elaborate politiche linguistiche realizzabili e obbligatorie per tutti gli allievi, che superano i confini di lingua straniera, lingua indigena, lingua regionale e lingua immigrata, e in cui alcune scuole (in questo caso concreto la "Victorian School of Languages") fanno da "polo" nell'elaborazione, sperimentazione e implementazione di programmi, riuscendo in questo caso ad offrire l'insegnamento di 40 lingue diverse (di fronte ad

77 Dietro a questa decisione si trova la riflessione che le pratiche monolingui sono miopi, perché permettono che lingue già parlate a casa e nella comunità vengano erose, mentre a scuola e al college si deve iniziare ad insegnare da zero altre lingue; inoltre i costi proiettati nel futuro causati da bimbi di minoranze sotto-istruite sono sconcertanti, conviene piuttosto prevenire investendo in cambiamenti nei programmi d'istruzione per evitare insuccessi scolastici, sociali e lavorativi, che magari si trasmettono di generazione in generazione, e che vanno comunque compensati a posteriori con fondi pubblici.

78 Di fatto si prescriveva un bilinguismo di transizione, visto che la lingua di origine veniva progressivamente abbandonata, non essendo previsti programmi di mantenimento.

79 Con eccezione del Quebec che offre un programma omologo denominato PELO "Programme de l'Enseignement des Langues d'origine".

80 Le denominazioni inglesi sono "Parent and Community Involvement Policy and the Equity Policy" del "Toronto District School Board", v. Lars von Törne (2011).

un'offerta complessiva governativa di 69, e un centro di contatto telefonico plurilingue accessibile 24 h al giorno sette giorni su sette).

3.4 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in Italia

*Come sta reagendo la scuola italiana di fronte alla presenza crescente dei figli dell'immigrazione? In assenza di direttive e di chiare indicazioni didattiche da parte delle autorità ministeriali, le scuole hanno risposto all'emergenza mettendo in campo l'unica risorsa abbondante di cui disponevano: la buona volontà dei docenti*⁸¹

Se si considera l'Italia da un punto di vista politico, quindi come stato nato nel 1861, la lingua di scolarizzazione, l'italiano, è stata a lungo una lingua straniera,⁸² nel Novecento con la diffusione della radio, della scuola e della televisione si è progressivamente trasformata in una lingua seconda, per diventare poi L1 per la maggior parte della popolazione. L'Italia sa "da sempre" che cosa vuol dire avere classi in cui gli allievi non parlano solo l'italiano: a volte erano, e sono ancora, omogenee mono-dialettone,⁸³ altre volte erano disomogenee pluri-dialettone,⁸⁴ oggi sono spesso multilingui (e in alcune zone anche dialettone). Inoltre a partire dalla fine dell'Ottocento l'Italia ha presentato e continua a presentare forti ondate di emigrazione,⁸⁵ e negli ultimi decenni i ministeri dell'Istruzione e degli Affari Esteri si sono occupati con una certa continuità dello stato linguistico e scolastico dei figli degli italiani all'estero. Alla luce delle esperienze passate, vista l'esperienza sul campo nel confrontarsi con l'eterogeneità linguistica delle classi in Italia, e l'apprendimento degli italiani all'estero, ci si aspetterebbe una diffusa consapevolezza di base sulle didattiche in classi multilingui. In Italia quindi le raccomandazioni comunitarie riguardanti l'istruzione di allievi plurilingui dovrebbero sembrare quasi "minestra riscaldata", ciò nonostante sembrerebbe che non vi sia una coscienza diffusa degli esiti linguistici comuni a migrazioni interne, degli italiani verso l'estero e degli stranieri in Italia, con il risultato che ogni volta si rischia invece di "ricominciare da zero". In questo paragrafo si esamineranno prima i numeri di bambini e ragazze con retroterra migratorio all'interno del sistema scolastico italiano, per poi analizzare eventuali tratti comuni all'interno di questo gruppo, in particolare come competenze linguistiche e rispetto al successo scolastico, verificando infine le risorse dedicate a questi studenti.

Favaro (2011a: 22-29) divide in tre tappe la storia affrontata in questi ultimi decenni da scuola e docenti italiani nell'integrazione degli allievi stranieri. La prima fase, che dura fino al Duemila, è caratterizzata da piccoli numeri di ragazzi, prevalentemente nati altrove e ricongiunti ai genitori, che all'interno delle scuole creavano grandi curiosità; l'enfasi era sull'accoglienza e sull'esaltazione delle differenze. La seconda fase, che comincia a partire dal Duemila, presenta un incremento significativo degli alunni stranieri, in molte classi e scuole inizia a diventare impegnativo dedicare tempo e attenzioni mirate a ciascuno, cosicché finiscono per diventare per molte questioni un "blocco problematico": l'accoglienza, la classe d'inserimento, la comunicazione, le risorse per l'insegnamento dell'italiano L2, le scelte pedagogiche e didattiche. Su questi temi, in particolare sull'italiano L2, vi è un "brusio di pratiche", non uniformemente diffuse e a-sistemiche, che sottolinea le carenze linguistiche con un approccio di tipo compensatorio cercando di dare risposte ai problemi linguistici degli allievi anche nella lingua dello studio, e alla comunicazione con le famiglie. La terza fase, quella degli ultimi anni, vede una presenza maggioritaria di allievi nati e/o cresciuti in Italia, e una riduzione complessiva dei neo-arrivati: si tratta di due gruppi con esigenze molto diverse, non solo in campo linguistico, che pongono alle scuole domande differenti, palesate e nascoste. A parere dell'autrice sembrerebbe arrivato il momento di abbandonare definitivamente le soluzioni tampone e le risposte di emergenza, per arrivare finalmente a pratiche frutto di riflessioni e verifiche continue, lungimiranti e attente.⁸⁶ Nelle scuole ita-

81 Stefano Molina (2012: 5).

82 Nel primo parlamento italiano, quello di Torino, prima capitale d'Italia dal 1861 al 1865, i discorsi venivano letti in italiano, ma le comunicazioni fra i parlamentari avevano luogo in francese e in dialetto piemontese. V. 1.2 La situazione linguistica in Italia ieri e oggi.

83 L'attuale "forza" dei dialetti varia molto all'interno delle diverse aree del paese, sono di regola maggiormente mono-dialettone le zone toccate poco dalla migrazione interna, i comuni piccoli e/o isolati, la campagna e la montagna.

84 Ciò accadeva nelle grandi città industriali negli anni della migrazione interna, v. per Torino 1.5 Il ruolo socio-demografico degli immigrati e dei loro figli a Torino ieri e oggi.

85 V. A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.

86 Cfr. a questo proposito la Tabella 1 "Diversi scenari a confronto" di Favaro (2011a: 36). Secondo Vedovelli (2013: 430) con ormai quasi cinque milioni di immigrati stranieri presenti in Italia si è raggiunta una massa critica strutturale alla dinamica demografica e al sistema sociale, che comporta conseguenze ormai non più considerabili marginali. [... Inoltre,] il tasso di natalità e l'indice di "giovanilità" delle comunità immigrate è molto superiore, e la prospettiva, fatta salvo ogni altro condizionamento capace di indurre rientri in patria o blocchi degli ingressi, è di un costante aumento della componente straniera entro la nostra società. Di conseguenza, non appare più possibile continuare a trattare sul piano linguistico-educativo le questioni dell'immigrazione straniera in termini puramente emergenziali o di sopravvivenza comunicativa.

liane manca, di fatto, un modello chiaro e condiviso di integrazione, vi sono disomogeneità non solo da zona a zona, ma anche da scuola a scuola, e addirittura da classe a classe, come conseguenza di una normativa che continua a proporre indicazioni e principi generali, non tradotti in indicazioni chiare e definite, con persone preposte ad attuarle, e altre a verificarle, in assenza di risorse certe e continuative.⁸⁷ Manca inoltre una formazione diffusa⁸⁸ sulle tematiche dell'integrazione, che porta le singole scuole ad atteggiamenti di discrezionalità e di delega ad alcuni insegnanti su base volontaristica. La percezione che viene trasmessa "dall'alto verso il basso" è che si tratti di una questione marginale e destinata a auto-risolversi, che giustifica quindi un atteggiamento sbilanciato verso approcci di tipo compensatorio, e forse assimilatorio, dove l'interazione e lo scambio dei punti di vista rimangono in secondo piano. A parere dell'autrice l'attuale autonomia delle singole scuole, lasciate senza un modello di riferimento chiaro, rischia di promuovere nel migliore dei casi il fare, trascurando però il senso ultimo alle azioni.

Secondo Carla Bagna (2013: 455-456) l'Italia negli ultimi trent'anni ha compiuto scelte "schizofreniche" in tema di accoglienza e politiche scolastiche, con conseguenze che hanno condizionato atteggiamenti e usi linguistici.

L'emersione delle lingue immigrate anche in contesti come la scuola che dovrebbe agevolare lo sviluppo delle competenze linguistiche non è un fatto percepito sempre come un valore aggiunto, così come il potenziale offerto dal bilinguismo dei bambini di origine straniera, il mantenimento delle lingue di origine. [...] Non stupisce pertanto che in Italia la mancanza di una sensibilità nei confronti delle lingue, abbinata alla promozione di un modello di stato monolingue (l'idea di una norma e ufficialità che debba ricercarsi solo nell'italiano), abbia prodotto reazioni nei confronti delle lingue immigrate che non rispondono a un modello di "equitable multilingualism"; [... a questo si aggiunge] un (limitato) riconoscimento delle lingue immigrate come lingue di studio (con un continuo schizofrenico cambio di status a seconda che si tratti di lingue degli immigrati o di lingue che verranno utilizzate per la mediazione, per un futuro lavoro ecc.).

Concludiamo con un passo indietro nel tempo, il lavoro di Ballarino e Panichella (2016) dedicato alla "grande migrazione" dal Meridione verso il Settentrione tra gli anni '50 e '70 del Novecento. Nonostante esso sia stato probabilmente il movimento di popolazione più importante nella storia dell'Italia contemporanea, poiché si sono spostati più di due milioni di persone, modificando profondamente la struttura sociale e demografica del paese, oggi l'attenzione degli studiosi e dell'opinione pubblica si rivolge quasi esclusivamente al fenomeno delle migrazioni internazionali, e si sa ancora poco sugli esiti nel lungo periodo delle migrazioni interne, in particolare sull'integrazione dei figli degli immigrati meridionali non ritornati "al paese", ma insediatisi stabilmente al Centro-Nord formandovi una famiglia (complessivamente i due terzi). Gli studiosi ci ricordano che l'istruzione è un predittore decisivo della posizione sociale: se i figli degli immigrati hanno percorsi scolastici simili a quelli degli autoctoni, è ragionevole pensare che essi siano relativamente ben integrati nella società ricevente. I risultati empirici mostrano però che i percorsi scolastici all'interno dei tre gruppi di figli di meridionali emigrati sono piuttosto diversi: il primo (generazione 2 mista: un genitore meridionale e l'altro centro-settentrionale) presenta esiti simili a quelli dei compagni centro-settentrionali; il secondo (generazione 2: i figli di meridionali nati al Centro-Nord) non presenta penalizzazioni significative; il terzo gruppo invece (generazione 1.5: chi è emigrato coi genitori durante l'obbligo scolastico) mostra uno svantaggio scolastico significativo. Ciò deriva verosimilmente dall'aver vissuto in prima persona la migrazione, interrompendo gli studi per riprenderli in una città e in una scuola sconosciute, affrontando una seconda socializzazione nel luogo d'arrivo. I genitori arrivati al Nord insieme ai figli inoltre hanno dovuto ammortizzare i costi della migrazione anche accettando occupazioni precarie e dequalificate, proprio mentre i loro figli stavano frequentando la scuola dell'obbligo. Gli autori riflettono ancora (*op. cit.*):

Questo risultato è un chiaro esempio di come le diverse strategie migratorie, ovvero le diverse modalità con cui gli individui si spostano da una zona geografica a un'altra, possano creare catene di svantaggio che persistono nel lungo periodo. Mentre i migranti interni che si sono spostati con figli a seguito hanno creato svantaggi che si sono accumulati nel tempo e tra le generazioni, i meridionali che si sono spostati da soli e che hanno messo al mondo un figlio nel Nord, quando i costi della migrazione erano già ammortizzati, sono riusciti a interrompere questa catena di svantaggi, garantendo ai loro discendenti le stesse opportunità educative dei centro-settentrionali con caratteristiche simili.

87 V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

88 Stefano Molina e Rita Fornari (2010) citano un'indagine del 2009 in cui circa 15.000 docenti neoassunti erano stati intervistati sull'adeguatezza della propria formazione iniziale riguardo ad alcune competenze della professione docente: le maggiori carenze erano state denunciate proprio relativamente al "saper insegnare in classi diversificate e pluriculturali", mentre le proprie competenze disciplinari venivano considerate assolutamente adeguate. Ciò ribadisce quel che Carla Marengo (2006: 13) notava, ovvero che in Italia gli insegnanti delle elementari vengono formati esclusivamente per insegnare a scrivere l'italiano a bimbi italofofoni che hanno già imparato a parlarlo prima della scuola, e gli insegnanti delle medie vengono formati per insegnare la letteratura in italiano e per affrontare i diversi tipi testuali, attività non adatte per parte degli allievi delle classi.

3.4.1 I figli di immigrati nelle scuole italiane: dimensioni e composizione

*la quasi totalità dei Paesi del mondo ha un proprio rappresentante nella nostra scuola. Tale situazione, se da un lato può configurare un problema da affrontare e risolvere per le diversità di etnie, razze, lingue, religioni, tradizioni e culture differenti con cui rapportarsi, dall'altro costituisce una risorsa e un arricchimento culturale e sociale che non deve essere disperso e vanificato*⁸⁹

Le riflessioni che faremo qui di seguito hanno, come accennato in precedenza,⁹⁰ dei limiti evidenti di lettura e di validità, legati alle attuali modalità di registrazione del MIUR degli allievi "con cittadinanza non italiana", poiché non solo non forniscono nessuna indicazione di tipo linguistico, ma rilevano solo una parte degli allievi con retroterra migratorio. Essendo però gli unici dati censuari a disposizione, la nostra analisi si baserà ciò nondimeno sui rapporti statistici e nazionali del MIUR,⁹¹ e le relazioni e i commenti svolti da altre istituzioni⁹².

Iniziamo con dei numeri. La presenza degli studenti CNI mostra **una crescita progressiva e costante nell'ultimo trentennio**: nel 1983-84, il primo anno scolastico di registrazione erano 6.104 in tutta Italia, e rappresentavano con lo 0,06% una percentuale quasi omeopatica dell'intera popolazione studentesca, dopo dieci anni erano diventati lo 0,41% degli studenti, dopo venti il 3,5%; nell'anno scolastico 2016/17 sono 814.851, ovvero il 9,2% della popolazione scolastica complessiva: in poco più di trent'anni le loro presenze si sono più che centuplicate, portando l'Italia a livelli simili ai paesi di immigrazione più antica. La presenza degli allievi stranieri ha reso stabili le iscrizioni nelle scuole,⁹³ bilanciando la costante decrescita delle nascite fra le coppie con soli genitori italiani;⁹⁴ le variazioni della popolazione scolastica mostrano quindi due trend opposti: una crescita elevata fra gli allievi stranieri e un lieve decremento fra gli alunni italiani.⁹⁵

Tabella 23: serie storica alunni CNI (valori assoluti e percentuali su totale alunni), a.s. 1983/84 - 2015/2016⁹⁶

1983-84	6.104	0,06	1994-95	42.816	0,47	2005-06	431.211	4,8
1984-85	6.468	0,06	1995-96	50.322	0,56	2006-07	501.420	5,6
1985-86	7.050	0,07	1996-97	57.595	0,66	2007-08	574.133	6,4
1986-87	7.424	0,07	1997-98	70.657	0,81	2008-09	629.360	7,0
1987-88	8.967	0,09	1998-99	85.522	1,09	2009-10	673.800	7,5

89 MIUR Rapporto (2009: 5).

90 Le rilevazioni statistiche del MIUR si basano esclusivamente sui dati di cittadinanza (integrati dal 2007 dal luogo di nascita, quindi con una divisione fra G2 e G1), i diversi rapporti e le circolari usano esclusivi come indici di denominazione, e quindi di analisi, "alunni stranieri" oppure "alunni di cittadinanza non italiana"; per il MIUR sono quindi allievi italiani i figli di coppie miste, bimbe e ragazzi naturalizzati, adottati, cittadini italiani cresciuti all'estero. V. 1.3.2 La coperta corta delle statistiche. Secondo Fondazione ISMU (2017b) il MIUR nell'anno scolastico 2015/2016 rispetto al 2014/2015 ha rilevato un aumento solo dello 0,1% degli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, anche a causa delle crescenti acquisizioni di cittadinanza tra i minorenni: durante il 2015 si possono stimare oltre 66mila stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana per trasmissione o elezione, molti di essi sono minorenni che diventano italiani ben più spesso prima della maggiore età, conseguentemente all'acquisizione dei propri genitori e quindi per via dinastica.

91 Per motivi non noti (forse i frequenti cambi di governo, Ministro e partito di riferimento al dicastero dell'Istruzione), i rapporti generali, che oltre che ai dati nudi e crudi, contengono anche analisi, approfondimenti e commenti degli stessi, in passato sono stati pubblicati con cadenza non sempre regolare.

92 In questo paragrafo riprendiamo in particolare i dati pubblicati nei *Rapporti* di Fondazione ISMU (2015) e (2016a), MIUR Statistica (2015c) e (2016), MIUR Rapporto (2016), così come Osservatorio Stranieri (2016); partendo da quelli nazionali e accompagnandoli, quando sembra rilevante, da quelli sul Piemonte e su Torino; l'anno scolastico di riferimento è il 2014-15 e, quando è possibile, il 2015-16.

93 L'unico ordine con una crescita nelle iscrizioni è la scuola secondaria superiore (con lo +0,8% complessivo, di cui +0,6% di italiani e +2,8% di stranieri.), mentre la scuola media mostra una diminuzione complessiva di frequentanti.

94 Secondo MIUR Rapporto (2016) nei cinque anni precedenti gli allievi stranieri sono cresciuti del +20,9%, mentre quelli italiani sono diminuiti del -2,7%, vi è stato un decremento dello -0,9% della popolazione scolastica complessiva (da 8.957.085 a 8.872.584 alunni).

95 MIUR Statistica (2012: 4) spiega come i dati sulla natalità e fecondità in Italia mostrano un calo delle nascite da coppie di genitori entrambi italiani, di fronte a un incremento di nascite da almeno un genitore straniero o entrambi genitori stranieri. Questa tendenza ha determinato l'aumento degli stranieri di seconda generazione.

96 Rappresentazione parziale e congiunta della Tabella 1 MIUR Rapporto (1999: 10), della tavola 2.6.1 di MIUR Statistica (2011b: 85), della Tavola 1 di MIUR Statistica (2013b: 6), dei dati di MIUR Statistica (2015c: 3) e di IDOS-UNAR (2016). NB Alcuni rapporti presentano dati numerici lievemente diversi fra loro nelle annate direttamente seguenti (si tratta verosimilmente di uno sfasamento fra i dati previsionali e quelli degli effettivi frequentanti), che sfociano in rappresentazioni delle serie storiche leggermente diverse nei diversi rapporti. Ad esempio i dati previsionali per l'a.s. 2016-2017 di MIUR Statistica (2016: 7) indicano 736.313 allievi iscritti di cittadinanza non italiana nelle scuole statali, si tratta quindi del 9,4% rispetto alla totalità dei 7.816.408 frequentanti, un dato leggermente diverso da quello di IDOS-UNAR (2016).

1988-89	11.791	0,12	1999-00	119.679	1,47	2010-11	710.263	7,9
1989-90	13.668	0,14	2000-01	147.406	1,8	2011-12	755.939	8,4
1990-91	18.794	0,19	2001-02	196.414	2,2	2012-13	786.630	8,8
1991-92	25.756	0,27	2002-03	239.808	2,7	2013-14	802.785	9,0
1992-93	30.547	0,32	2003-04	307.141	3,5	2014-15	814.187	9,2
1993-94	37.478	0,41	2004-05	370.803	4,2	2015-16	814.851	9,2

La distribuzione degli stranieri nei diversi cicli scolastici è sempre più simile alla distribuzione delle presenze fra gli alunni italiani. Tra il 1992/93 e il 2014/15 gli iscritti stranieri cresciuti di più in termini assoluti si trovano alle elementari (da 15.025 a 291.782, per arrivare al 10,3%), poi alle superiori (da 4.090 a 187.357, complessivamente il 7%), alle medie (da 6.320 a 167.068, il 9,6%) e infine alle materne (da 6.202 a 167.980, il 10,2%). Se si analizza la loro distribuzione all'interno dei diversi ordini di scuola negli ultimi 14 anni si nota⁹⁷ che la loro percentuale è rimasta stabile nelle materne, è diminuita fortemente alle elementari (-7%) e lievemente alle medie (-2,5%), per aumentare in maniera significativa alle superiori (+9%), quest'ultimo dato è riconducibile sia al fisiologico crescere delle seconde generazioni, sia all'arrivo di preadolescenti e adolescenti in seguito a ricongiungimento familiare.

Tabella 24: alunni con cittadinanza non italiana e distribuzione percentuale nei diversi livelli scolastici, serie storica⁹⁸

A.s.	Totale	di cui	% infanzia	% primaria	% sec. I grado	% sec. II grado
2001/02	196.414		20,1	42,8	23,0	14,0
2002/03	239.808		20,0	42,1	23,3	14,5
2003/04	307.141		19,4	40,3	23,3	17,1
2004/05	370.803		20,1	39,8	22,9	17,2
2005/06	431.211		19,5	38,5	22,8	19,3
2006/07	501.420		18,9	38,1	22,6	20,5
2007/08	574.133		19,3	37,9	22,0	20,7
2008/09	629.360		19,9	37,2	22,3	20,7
2009/10	673.800		20,2	36,3	22,3	21,3
2010/11	710.263		20,4	35,9	22,2	21,6
2011/12	755.939		20,7	35,5	22,0	21,8
2012/13	786.630		20,9	35,1	21,7	22,3
2013/14	802.844		20,9	35,3	21,1	22,7
2014/15	814.187		20,6	35,8	20,5	23,0

L'estrema diversificazione delle provenienze è da sempre un aspetto distintivo degli allievi stranieri nelle scuole italiane: sono infatti presenti **211 cittadinanze**, che portano a far parlare di "mondo a scuola";⁹⁹ questa eterogeneità rende complessa la gestione delle tante differenze linguistiche e culturali. Le diverse cittadinanze poi sono **diffuse in maniera non omogenea sul territorio italiano**, in conseguenza a una immigrazione sostenuta da reti migratorie di connazionali. I gruppi più numerosi (romeni, marocchini, albanesi) sono distribuiti abbastanza omogeneamente, mentre quelli meno numerosi si concentrano a volte in aree specifiche (ad esempio i tunisini nelle province siciliane, i cinesi a Prato, gli ecuadoregni a Genova, gli ucraini in diverse zone della Campania, gli indiani in molte province lombarde), creando di fatto enclavi etniche.¹⁰⁰ Anche se in modo disomogeneo, all'interno delle diverse zone d'Italia sono rappresentati tutti i cinque continenti: secondo (MIUR Statistica 2015: 32) il 49,3% degli alunni CNI è cittadino europeo (il 23,8% dell'Unione Europea), il 24,8% ha la cittadinanza di un paese africano, il 17,5% è asiatico, il 8,3% ha radici nel continente americano e lo 0,05% nell'Oceania. Dal 2007/08 le cittadinanze più numerose continuano ad essere quelle degli allievi con genitori che provengono da Romania (poco più di 157mila presenze, il 19,5%),¹⁰¹ Albania e Marocco (poco più di

97 Si desidera accennare al fatto che, se si usassero criteri diversi di archiviazione dei dati, i numeri relativi alla presenza di studenti con retroterra migratorio risulterebbero anche diversi. L'INVALSI ad esempio non utilizza il solo criterio di cittadinanza, ma applica quelli della rilevazione internazionale OCSE/PISA (v. 200) arrivando a percentuali alle medie e alle superiori diverse e più alte di quelle del MIUR; i dati INVALSI (2016) riportano infatti dell'11,2% in seconda elementare (di cui l'1,9% G1 e il 9,2% G2) del 10,2% in quinta (rispettivamente il 2,7% G1 e il 7,5% G2), in terza media il 10,2% (4,6% di G1 e 5,6% di G2), ed infine il 9,6% in seconda superiore (con il 4,6% di G1 e il 5,0% di G2).

98 Riproduzione della tab. 1.5 di MIUR Rapporto (2016: 21).

99 Andrea Villarini (2013: 463) fa un paragone con la situazione in Germania negli anni '70, dove italiani e turchi insieme rappresentavano il 50% della quota straniera nelle scuole, mentre in Italia per arrivare al 50% si devono sommare almeno cinque nazionalità diverse.

100 V. tab. 2.7 di MIUR Rapporto (2016: 57).

101 Le cifre fra parentesi si riferiscono alle presenze nell'a.s. 2014/2015.

100mila presenze, rispettivamente il 13,4% e il 12,6%): queste tre cittadinanze messe insieme rappresentano quasi la metà (il 45,5%) degli allievi stranieri. Le dodici cittadinanze successive si rifanno a Cina (5,2%), Filippine, Moldavia, India (tutte e tre attorno al 3%), Ucraina, Perù, Tunisia, Pakistan, Ecuador, Egitto, Macedonia e Bangladesh (fra il 2,4% e l'1,7%). Queste quindici cittadinanze tutte insieme coprono il 77,1% di tutti gli studenti CNI. La loro distribuzione sottostà anche a variabili anagrafiche: alle materne e alle elementari sono sovra-rappresentati gli alunni cinesi, indiani, tunisini e filippini; alle medie vi è una presenza relativamente più alta di allievi con passaporto di Cina, Filippine, Moldavia e India; mentre alle superiori vi è una presenza più significativa di allievi con documenti di Moldavia, Ucraina, Cina, Ecuador e Perù. Se si confrontano i dati piemontesi con quelli italiani si nota come in **Piemonte** vi sia una prevalenza di allievi rumeni e marocchini, sovra-rappresentati rispetto alla media nazionale, mentre risultano sotto-rappresentati quelli filippini. Nella città metropolitana di Torino¹⁰² la cittadinanza più rappresentata continua ad essere quella rumena con oltre il 41% degli alunni stranieri, i Peruviani hanno una forte concentrazione in Città, risultando numericamente il terzo gruppo.

Tabella 25: alunni CNI per cittadinanza, composizione percentuale di Torino Città, Torino Città Metropolitana, Piemonte e Italia, a.s. 2014/2015¹⁰³

	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	Moldavia	Perù	Tunisia	altri paesi
Torino Città	36,4	5,1	16,2	4,8	3,1	4,3	6,9	...	14,8
Torino CM	41,1	6,4	15,8	4,2	2,1	4,2	5,2	...	14,7
Piemonte	30,0	13,9	20,0	3,9	1,4	2,7	3,1	1,4	21,6
Italia	19,5	13,4	12,6	5,2	3,2	3,1	2,3	2,2	33,0

La distribuzione delle diverse cittadinanze non è omogenea sul territorio cittadino e deriva dalla maggiore concentrazione di alcuni gruppi in specifiche zone della città. L'Osservatorio Stranieri (2015: 104) illustra come le persone provenienti dal Marocco abitino prevalentemente nella circoscrizione 6, quelle dal Perù nella circoscrizione 3, quelle dalla Cina nella circoscrizione 7, quelle dalla Romania nella circoscrizione 5, mentre nella circoscrizione 6 si trova la percentuale più alta di albanesi. La circoscrizione 6 è quella con la maggior concentrazione di abitanti stranieri, il 18% degli stranieri di Torino.¹⁰⁴ La distribuzione dei minori stranieri varia da circoscrizione a circoscrizione:¹⁰⁵ i minori residenti italiani e stranieri nel 2014 erano 132.796, di cui il 22,9% stranieri, le circoscrizioni che presentavano una media simile a quella generale cittadina erano la 5, 4, 9 e 10; mostravano valori nettamente superiori, con oltre il 30%, la 6 e la 7; mentre la 1 e la 2 presentavano una concentrazione ridotta e di poco superiore al 10%.

La **distribuzione geografica generale** mostra da sempre una **marcata differenziazione** sia a **livello regionale** che a **livello intraregionale**, con una prevalenza netta di presenze nelle regioni del Nord e, secondariamente, del Centro Italia, e una presenza ridotta invece al Sud e nelle Isole. La Lombardia è la prima regione per presenze di alunni stranieri (più di 200mila), seguita da Emilia Romagna e Veneto (oltre 90mila alunni stranieri), Lazio e Piemonte (oltre 70mila). Se si analizza invece l'incidenza degli alunni CNI sull'intera popolazione scolastica la regione più toccata è l'Emilia Romagna (15,5%), a cui seguono Lombardia (14,3%), Umbria (14,2%), Veneto e Toscana (13,0%), Piemonte (12,8%) e Marche (12,0%). Gli allievi G2 si trovano soprattutto al Nord Ovest (179.422 alunni), seguito dal Nord Est (129.981), dal Centro (100.839), dal Sud (23.877) e dalle Isole (11.415). Anche la distribuzione dei neo-entrati nel sistema scolastico italiano sul totale degli iscritti stranieri muta in base alle diverse zone: le percentuali più alte si trovano nelle Isole (11,5%) e al Sud (9,2%). A livello provinciale al primo posto per numero di alunni CNI troviamo la provincia di Milano (80.333, il 14,4% della po-

¹⁰² Come si è accennato in precedenza, contestualmente all'abolizione delle Province, Torino si è sdoppiata in Città di Torino e Città Metropolitana; in questo paragrafo, quando non sia indicato altrimenti, si intende con Torino l'ex territorio provinciale oggi Città Metropolitana. I dati che seguono sono stati presi da MIUR Statistica (2015) e Osservatorio Stranieri (2015).

¹⁰³ Rappresentazione parziale e congiunta della tav. 13 di MIUR Statistica (2015: 15) e della tab. 6 di Osservatorio Stranieri (2015: 339).

¹⁰⁴ Per dati più precisi sulle cittadinanze maggiormente rappresentate nelle diverse scuole in proporzione agli allievi CNI si rimanda alla figura 3.1 di Osservatorio Stranieri (2015: 343). La Fondazione Giorgio Rota (2015: 113-144) osserva come in alcuni quartieri torinesi la popolazione delle scuole è decisamente multietnica: sono bambini stranieri il 63,7% degli iscritti alla elementare "Parini" di corso Giulio Cesare, il 60,4% degli allievi della elementare "Gabelli Pestalozzi" di Barriera di Milano, il 59,5% degli studenti della media "Croce Morelli" di corso Novara. Viceversa vi sono alcune isole con la quasi totalità di allievi italiani: fra queste l'elementare "Collodi" di Mirafiori sud (5,7% di iscritti stranieri), l'elementare "D'Azeglio" nel quartiere Borgo Po (4,3%).

¹⁰⁵ I dati per ogni circoscrizione si trovano nella Tabella 10 di Osservatorio Stranieri (2015: 114).

polazione scolastica cittadina), seguita da quelle di Roma (61.172, il 10,0%) e Torino¹⁰⁶ (37.920, il 12,2%). Fra le prime 10 province vi è una prevalenza di territori settentrionali con cinque capoluoghi regionali (Milano, Roma, Torino, Firenze, Bologna) e altrettanti provinciali (Brescia, Bergamo, Treviso, Verona, Vicenza). A livello comunale Roma è al primo posto con quasi 40mila presenze, seguita da Milano (oltre 36mila) e Torino (oltre 23mila).

Restringendo il punto di osservazione, in **Piemonte** vanno a scuola 591.783 allievi, di cui 75.786 stranieri (il 9,3% degli studenti stranieri in tutta Italia), la percentuale di allievi CNI (12,8%) è quasi una volta e mezza rispetto alla media nazionale (9,2%), negli ultimi 10 anni vi è stato un incremento di 39mila studenti. La città metropolitana di Torino a sua volta raccoglie oltre la metà degli studenti stranieri di tutta la regione; più di due terzi di essi si concentrano nella città di Torino.¹⁰⁷ La distribuzione degli allievi fra i diversi ordini di scuola è molto simile a livello provinciale e regionale, e mostra percentuali significativamente maggiori rispetto ai dati nazionali in tutti gli ordini di scuola.

Tabella 26: alunni CNI a Torino, in Piemonte e in Italia, per livello scolastico, valori assoluti e percentuali, a.s. 2014/2015¹⁰⁸

	infanzia		primaria		secondaria I grado		secondaria II grado		totale	
Torino	8.227	14,0	13.522	13,4	7.148	11,7	9.02	10,1	37.920	12,2
Piemonte	16.875	15,0	27.270	14,3	15.062	12,9	16.579	9,7	75.786	12,8
Italia	167.980	10,2	291.782	10,3	167.068	9,6	187.357	7,0	814.187	9,2

Non si possono considerare gli studenti CNI come un blocco uniforme, perché la loro esperienza scolastica e sociale è influenzata da numerosi fattori: l'età di inserimento nelle scuole italiane, una eventuale scolarizzazione precedente in un altro Paese, le competenze in italiano e in lingua di famiglia e la vicinanza o la distanza fra esse, le motivazioni e le aspettative personali e familiari, le risorse economiche e socioculturali della famiglia, gli atteggiamenti, le aspettative e le pratiche didattiche degli insegnanti, le risorse a disposizione delle scuole e la loro organizzazione, il clima di classe e di scuola, le politiche scolastiche locali e nazionali. In particolare MIUR Rapporto (2013: 20) sottolinea come non si possano trattare in modo indistinto i bisogni degli alunni nati in Italia, di quelli ricongiunti con la famiglia all'inizio del percorso scolastico e di quelli neo-arrivati.

Negli ultimi anni si osserva un incremento delle presenze soprattutto degli alunni stranieri nati in Italia. Nell'a.s. 2007/08 per la prima volta il MIUR scorporava in una sua rilevazione i dati degli allievi G2 e G1,¹⁰⁹ da allora gli alunni stranieri nati in Italia sono più che raddoppiati:¹¹⁰ l'a.s. 2014-15 presenta per il secondo anno di seguito il "sorpasso" delle seconde generazioni, diventate il 55,3% complessivo degli allievi CNI. Le percentuali maggiori di G2 sul numero complessivo di allievi CNI si trova nella fascia materna-elementari (l'84,8% alla materna e il 68,4% alle elementari), nelle scuole medie sono il 43,8%, e in quelle superiori il 18,7%.¹¹¹ L'elevato numero di allievi G2 richiede non solo nuove risposte di tipo didattico, ma pone con forza la questione dell'ottenimento della cittadinanza per chi nasce, cresce e studia in Italia.¹¹² Parallelamente a ciò il 2007/08 è stato il primo a.s. in cui hanno iniziato a diminuire gli ingressi degli studenti provenienti dall'estero, quindi immigrati coi propri genitori oppure arrivati in seguito a ricongiungimento;¹¹³ I cosiddetti allievi NAI (Neo Arrivati in Italia) sono tornati a crescere negli ultimi due anni, nell'a.s. 2014/15 erano 33.054 (10.218 in più che nell'a.s. precedente, si tratta del 5,2% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al 3,7%

106 La terza posizione di Torino è stabile dal 1999, in quell'anno nel capoluogo piemontese c'erano 2.264 allievi stranieri di 106 cittadinanze diverse, il 26,8% dei quali marocchini. Per una serie storica cfr. i rapporti annuali del MIUR a partire dalla Tabella 23 di MIUR Rapporto (1999: 46).

107 Rispetto all'a.s. precedente vi è stato un lievissimo incremento (+ 0,31%) degli alunni italiani, quelli stranieri sono diminuiti se nati all'estero (- 7,89%) e aumentati (+ 10,85%) quando nati in Italia.

108 Rappresentazione parziale dell'appendice 1 di MIUR Statistica (2015: 27-28).

109 Per una definizione di queste categorie v. 1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?

110 Da 199.119 nell'a.s. 2007/08 a 445.534 nel 2014/15, a partire dall'a.s. 2013/2014 essi rappresentano la maggioranza degli alunni stranieri.

111 Secondo la Fondazione Giorgio Rota (2015: 113-144) alle superiori la presenza di ragazzi stranieri è minore soprattutto a causa dei bassi tassi di scolarizzazione fra alcuni gruppi etnici. I dati torinesi mostrano che mentre quasi tutti i ragazzi peruviani, moldavi, ecuadoriani o brasiliani frequentano le superiori, per i romeni il tasso di scolarizzazione in questo ordine di scuola è del 76,4%, tra i marocchini il 72,7%, tra i filippini il 66,1% e tra i cinesi il 51,7%.

112 V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

113 Davide Azzolini et al. (2013: 255-256) valutano che questo abbia a che fare con la crisi economica, che in Italia ha iniziato a farsi sentire proprio da quell'anno.

dell'anno precedente),¹¹⁴ essi sono distribuiti per circa la metà nelle elementari, e rispettivamente per un quarto fra superiori e medie.

Tabella 27: incidenza percentuale di alunni G2 sul totale di alunni CNI, aa.ss. 2007/08-2014/15¹¹⁵

	infanzia	primaria	sec. I grado	sec. II grado	totale
2007/08	71,2	41,1	17,8	6,8	34,7
2008/09	73,3	45,0	18,8	7,5	37,0
2009/10	74,8	48,6	20,5	8,7	39,1
2010/11	78,3	52,9	23,9	9,0	42,2
2011/12	80,4	54,1	27,9	0,2	44,2
2012/13	79,9	59,4	31,8	12,2	47,2
2013/14	84,0	64,4	37,9	15,3	51,7
2014/15	84,8	68,4	43,8	18,7	55,3

Una maggiore presenza di stranieri di seconda generazione può essere vista come indice di una immigrazione "consolidata";¹¹⁶ a **Torino** e in **Piemonte**, rispetto alla media italiana, vivono verosimilmente un numero consistente di famiglie di immigrazione non recentissima i cui figli, nati in città, frequentano le scuole elementari e medie; alle superiori risulta più alta la percentuale di ragazzi nati all'estero, indice probabile di un numero maggiore di ricongiungimenti. I dati sul Comune di Torino mostrano un numero consistente di giovanissimi stranieri, secondo i dati dell'allora sindaco Piero Fasino intervistato da Maria Teresa Martinengo (2016), in una città che conta 140 mila residenti stranieri su quasi 900mila complessivi (il 15,5%), il 35% dei bambini nelle scuole dell'infanzia è di origine straniera, di essi solo 1 su 10 non è nato in Italia. Secondo i dati dell'Osservatorio Stranieri (2016) nell'a.s. 2015/16 le scuole del Piemonte sono state frequentate da 59.419 alunni CNI, il 12,4% di tutti gli studenti della Regione, rispetto all'anno precedente si osserva un incremento dell'1,8%. La città metropolitana di Torino raccoglie la metà degli studenti della regione (50,59%); due terzi di questi si concentra a Torino.

Tabella 28: alunni CNI nati in Italia per livello scolastico a Torino, in Piemonte e in Italia (assoluti e percentuali su alunni CNI), a.s. 2014/2015¹¹⁷

livello scolastico	% G2 su alunni CNI			valori assoluti G2		
	Torino	Piemonte	Italia	Torino	Piemonte	Italia
infanzia	85,5	86,6	84,8	7.030	14.611	140.684
primaria	74,9	73,9	68,4	10.131	20.140	197.557
secondaria I grado	46,3	46,9	43,8	3.311	7.061	72.505
secondaria II grado	16,0	18,3	18,7	1.448	3.031	34.78
totale	57,8	59,2	55,3	21.920	44.843	445.534

L'**equilibrio di genere**¹¹⁸ fra gli allievi CNI nel frattempo ha un'incidenza sovrapponibile a quello fra gli italiani.¹¹⁹ Tra alcune cittadinanze esiste però una disuguaglianza fra componente femminile e maschile, in particolare nelle scuole superiori: la percentuale di ragazze supera il 50% tra le studentes-

114 Il rapporto CRC (2016: 148) osserva come questa tendenza possa rifarsi alla preminenza dei ricongiungimenti familiari tra i nuovi permessi di soggiorno e all'arrivo di numeri crescenti di minori non accompagnati. A parere dei redattori:

Si tratta di una situazione che richiede un'attenzione costante e un lavoro di accompagnamento, dato che questi alunni sono i più esposti a difficoltà di inserimento e di insuccesso scolastico, soprattutto se arrivati dall'estero e con un precedente percorso di scolarizzazione ed educazione nel Paese di origine. Particolare attenzione va data soprattutto ai minori stranieri che arrivano in Italia quando hanno già superato i 14 anni o che arrivano nei mesi successivi a gennaio e febbraio: nei casi peggiori, rischiano di non trovare una scuola in grado di accettarne l'iscrizione; nei casi più "fortunati", sono iscritti con ritardo e in classi di livello inferiore alla loro età anagrafica, partendo così già da una condizione di ritardo scolastico.

115 Riproduzione parziale della Tabella 1.15 di MIUR Rapporto (2016: 30).

116 Cfr. MIUR Statistica (2012: 6).

117 Cfr. MIUR Statistica (2015) tavole 22 e 23 a p. 21 e appendice 4 a p. 33.

118 Cfr. MIUR Statistica (2015: 10) e MIUR Rapporto (2014: 39-40).

119 Le straniere sono il 48,0% degli alunni CNI rispetto al 48,4% delle italiane sul totale delle autoctone.

se dell'Est Europa (Moldavia 54,9%, Romania il 53%, Ucraina il 52%) e dell'estremo Oriente (Filippine 52,5% e Cina 50,9%), le studentesse sono invece nettamente in minoranza fra chi è originario di paesi come l'Egitto (33%), il Bangladesh (39,3%) e il Pakistan (39,8%).

Gli **allievi rom e sinti**¹²⁰ vengono spesso definiti "nomadi", molti di loro in realtà sono stanziali da generazioni e hanno la cittadinanza italiana, le scuole però sono tenute a trasmettere al MIUR i loro dati scorporati, poiché essi sono oggetto di attenzione specifica di alcuni rapporti ministeriali. Nonostante il *Protocollo d'Intesa tra Ministero e Opera Nomadi* siglato nel giugno del 2005,¹²¹ gli allievi rom e sinti frequentanti dal 2007/08 al 2014/15 si muove fra le 11mila e le 12mila, unità mentre il numero dei minori rom in età di scuola dell'obbligo, secondo alcune stime,¹²² si avvicina alle 70mila unità: lo scarto con il numero delle rilevazioni raccolte annualmente è quindi enorme.¹²³

La loro distribuzione è assai difforme nei diversi ordini di scuola, di tutti i bambini nomadi iscritti più della metà frequenta le elementari, nel passaggio alle medie la frequenza di fatto si dimezza,¹²⁴ e alle superiori vi sono percentuali di frequenza omeopatiche (continuano solo due allievi su cento). Nell'a.s. 2014/15 si osserva un aumento delle iscrizioni alle materne e nelle scuole superiori (in quest'ultimo ordine di scuola, pur trattandosi di 248 allievi in tutta Italia, è il dato più alto negli ultimi otto anni). Il MIUR lamenta la permanenza di questioni strutturali riguardanti la scolarizzazione dei minori rom, mancano infatti: dati nazionali sulla effettiva regolarità di frequenza scolastica, sui percorsi scolastici e sugli esiti, un quadro di dati sui minori rom in età di scuola dell'obbligo, così come di una distinzione per cittadinanza. Nel 2015/16 intanto è stato attivato in 11 città il "Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti".¹²⁵ Il Piemonte è, dopo Lazio e Lombardia, la terza regione italiana per numero di alunni rom, sono 1.325, più di un decimo del numero complessivo italiano (12.437). Torino con 426 presenze è il quarto comune a livello nazionale (preceduto da altre aree urbane con grandi insediamenti e "campi", ossia Roma, Milano e Napoli).

Per Torino, che come Comune investe risorse mirate con insegnanti aggiuntivi, educatori e volontari del terzo settore, i dati in nostro possesso di Osservatorio Stranieri (2014: 202-203) sono cumulativi per elementari e medie, e sembrano non essere dissimili da quelli nazionali, sconcertanti visti i bassissimi livelli di istruzione dei gruppi rom, che ostacolano fortemente l'inserimento sociale e nel mercato del lavoro.

Tabella 29: alunni nomadi iscritti per tipo scuola, valori assoluti, a.s. 2014/2015¹²⁶

	infanzia	primaria	sec. I grado	sec. II grado	totale
Piemonte	207	690	395	33	1.325
Italia	2.179	6.441	3.569	248	12.437

120 Per questioni di fogliatura questo lavoro non riesce a descrivere in maniera dettagliata questo fenomeno, nonostante esso sia significativo per la città di Torino, e in particolare per una delle scuole visitate, v. A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole.

121 V. MIUR Statistica (2008: 4).

122 MIUR Rapporto (2015: 56) spiega come manchi un'indagine sulla effettiva regolarità della presenza a scuola degli alunni rom, dati sui loro percorsi scolastici e sui loro esiti; per gli allievi rom arrivano poi dalle scuole molte segnalazioni di disabilità. Manca in generale un quadro generale sui minori rom in obbligo di istruzione, quindi sui tantissimi che non vanno a scuola. Detto in altre parole, si tratta di una fascia di allievi in cui la non frequenza scolastica è la regola e non l'eccezione.

123 MIUR Rapporto (2015: 51) prova a darne una spiegazione:

Gli studenti di origine rom sono sicuramente di più, come ci confermano testimonianze provenienti dalle scuole e dai singoli territori, ma alcuni di essi e le loro famiglie tendono a non esplicitare questa appartenenza. Talvolta sono le scuole che non conoscono o non vedono questa "appartenenza culturale", tanto più in presenza di gruppi con cittadinanza italiana, che vivono in abitazioni e che sono inseriti a livello sociale e professionale. Queste osservazioni e cautele valgono per l'intera rilevazione sugli alunni rom ma assumono più rilievo nelle scuole secondarie di secondo grado.

A parere della scrivente si tratta di una spiegazione parziale, il tasso di evasione, in particolare fra chi abita in "insediamenti spontanei", è verosimilmente molto alto, la cronaca descrive però che la politica di alcuni Comuni è di chiudere indiscriminatamente questi insediamenti, senza offrire contestualmente alternative abitative, rendendo quindi molto difficile una frequenza scolastica continuativa. Cfr. al riguardo Fabrizio Gatti (2011).

124 MIUR Rapporto (2016: 40-46) rimarca che la difficoltà di passaggio di questo "scalino" richiama alla necessità di investire questa fascia d'età e per favorire un prolungamento della scolarizzazione, almeno nella fascia dell'obbligo scolastico.

125 Le città coinvolte sono Bologna, Bari, Firenze, Genova, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Torino, Cagliari e Venezia). V. <http://www.minori.it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc>.

126 Dati della tavola 24 di MIUR Statistica (2015: 22).

3.4.1.1 Allieve e allievi di recente immigrazione

Il gruppo dei neo-arrivati, secondo MIUR Rapporto (2015: 35), sebbene sia numericamente ridotto, costituisce "una categoria di studenti ai quali si guarda ancora con molta *preoccupazione*,¹²⁷ soprattutto per i problemi che si pongono nella fase di prima accoglienza nel sistema scolastico, in cui si imposta l'inserimento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda." Se si osservano i numeri degli **allievi iscritti per la prima volta nelle scuole italiane**, quindi di recentissima immigrazione, negli ultimi anni erano andati calando, sia in valore assoluto, sia rispetto alla totalità degli allievi CNI: dall'a.s. 2007/08 al 2014/15 gli allievi **NAI** si sono ridotti da 46.154 a 33.054, passando dal 10% al 5,2% degli allievi stranieri. A partire dal 2013 però questo gruppo è tornato a crescere, in conseguenza di un incremento sia dei ricongiungimenti familiari, che dei minori stranieri non accompagnati MSNA (v. p. 159). Gli allievi neo-arrivati sono per metà alle elementari, e rispettivamente per un quarto alle medie e alle superiori. A livello territoriale il numero maggiore dei neo-entrati nei diversi ordini di scuola si trova al Nord Ovest (10.250 neo-arrivati), seguono il Centro (7.995), il Nord Est (6.759), il Sud (5.237) e le Isole (2.813).

I problemi concreti con cui si confronta questo gruppo di studenti sono due. Spesso non vengono offerti percorsi mirati di apprendimento dell'italiano, e senza di essi si innestano spesso circoli viziosi che aggravano il percorso scolastico. Inoltre in assenza di misure ad hoc per chi, in età dell'obbligo (v. p. 180), arriva durante l'anno scolastico, non è un'ovvietà trovare un posto a scuola iniziata. Anche se la legge lo prescrive,¹²⁸ le cronache dei giornali sono testimoni di "rimbalzamenti" di allievi da una scuola all'altra, e di mesi passati inutilmente a casa.¹²⁹ A parere di Fiorella Farinelli (2016b): "Una cosa tanto più assurda considerando che, con l'accordo di integrazione" del ministro Maroni del 2012, l'evacuazione dall'obbligo di istruzione dei figli porta di filato alla perdita del permesso di soggiorno dei genitori."

Tabella 30: alunni CNI neoentrati nel sistema scolastico italiano per a.s. e ordine di scuola, aa.ss. 2007/08-2014/15¹³⁰

A.s.	Alunni cni neocentrati	Totale	% su totale alunni cni		
			Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	46.154	10,0	10,9	9,5	8,8
2008/09	40.956	8,1	8,1	8,1	8,2
2009/10	35.328	6,6	6,3	6,7	6,9
2010/11	27.572	4,9	5,4	5,2	3,8
2011/12	28.554	4,8	5,5	4,7	3,7
2012/13	22.836	3,7	3,8	3,6	3,5
2013/14	30.825	4,9	5,1	4,6	4,7
2014/15	33.054	5,2	5,6	4,8	4,7

I dati piemontesi mostrano attualmente una percentuale di NAI fra gli allievi stranieri sensibilmente più bassa della media nazionale, segno che la regione presenta una bassa attrattiva per famiglie che de-

¹²⁷ Il termine "preoccupazione" viene ripetutamente utilizzato dal MIUR nei propri *Rapporti annuali*, segno forse che nel tempo poco si è fatto per occuparsi di questi studenti con le misure mirate e strutturali di cui abbisognano, tendendo invece a pre-occuparsene dopo che sono diventati "problematici". MIUR Rapporto (2009: III) reputa che siano proprio gli allievi neo-arrivati "a rappresentare l'area [potenzialmente] critica della presenza straniera nella scuola; una presenza che reclama una priorità di misure di accompagnamento per una integrazione rapida ed efficace del cui conseguimento può beneficiare, oltre agli interessati, anche la scuola di accoglienza"; concetto ribadito e rafforzato a quattro anni di distanza da MIUR Rapporto (2013: 72-73): "Gli alunni provenienti dall'estero e inseriti di recente nelle scuole italiane sono pertanto un gruppo numericamente sempre più contenuto, nei confronti del quale è necessario approntare strategie e percorsi di inserimento particolari".

¹²⁸ Vi sono esempi di questo tipo anche nelle interviste svolte, non si sa se i genitori iscrivano solo per settembre figli arrivati in Italia già nei mesi precedenti perché non sono informati della possibilità di iscriverli durante il corso dell'anno, o perché hanno ricevuto dinieghi dalle scuole.

¹²⁹ Per questo motivo la prima delle dieci proposte formulate dallo Osservatorio Nazionale (2015: 137) prevede:

1. *Ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati.* Il diritto/dovere di tutti alla scuola non può più essere compromesso, come talora avviene, dalle inaccettabili difficoltà di inserimento immediato dei bambini e ragazzi stranieri che arrivano ad anno scolastico iniziato. È necessario che l'amministrazione scolastica acquisisca per tempo dalle Prefetture tutte le informazioni utili sugli arrivi dei minori "ricongiunti"; è necessario che in tutte le aree territoriali più interessate dai flussi migratori la formazione delle classi eviti i livelli di saturazione che impediscono l'accoglienza dei neoarrivati; è necessario che i dispositivi di ricerca delle scuole e delle classi in cui inserire i nuovi alunni non comportino "liste di attesa" e trasferimenti da una scuola all'altra che fanno perdere tempo, motivazione, fiducia nelle istituzioni. [Bisogna] nelle situazioni in cui si registra da tempo, e dunque si può prevedere per il futuro, un rilevante flusso di alunni stranieri, alleggerire il numero degli alunni per classe per consentire l'inserimento immediato dei nuovi arrivati. / In queste zone e per queste scuole prevedere un organico funzionale aggiuntivo anche per lo sviluppo di laboratori di L2 per i neoarrivati.

¹³⁰ Riproduzione della tab. 1.18 di MIUR Rapporto (2016: 32).

siderino insediarsi dall'estero. Un altro dato controtendenza rispetto a quelli nazionali, è quello di una presenza significativa di allievi NAI nelle scuole superiori, segno forse di ricongiungimenti tardivi di allievi adolescenti cresciuti all'estero dai parenti, con genitori invece da tempo stanziati in Piemonte.

Tabella 31: alunni CNI entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola, dati assoluti e % su totale allievi CNI, a.s. 2014/15¹³¹

	primaria		sec. I grado		sec. II grado		totale	
Piemonte	922	3,4	461	3,1	656	4,0	2.039	3,5
Italia	16.293	5,6	8.023	4,8	8.738	4,7	33.054	5,2

I **minori stranieri non accompagnati** MSNA¹³² sono una sotto-categoria particolare dei minori NAI,¹³³ secondo (ISMU¹³⁴ 2017a) i MSNA sbarcati nel 2016 sono stati 25mila (più del doppio rispetto al 2015), il 14,2% di tutti gli arrivi via mare (erano l'8% nel 2015 e il 7,7% nel 2014, sono invece diminuiti i minori arrivati in Italia con i genitori) e il 92% del totale dei minori sbarcati: Le prime tre provenienze riguardano i giovani eritrei, seguiti da gambiani e nigeriani. L'Italia è spesso solo paese di transito per chi intende proseguire verso altri Paesi europei, infatti sono relativamente pochi i minori che intraprendono il percorso della protezione internazionale nel Paese (4.168 fra gennaio e ottobre 2016), mentre sono più numerosi coloro che cercano di abbandonare le strutture di accoglienza italiane che li ospitano (oltre 6.500 i minori che risultavano irreperibili al 30 novembre): si tratta per lo più di giovani egiziani, eritrei, somali e afgani che soggiornano in Italia svincolati dall'accoglienza istituzionale o raggiungono parenti e reti amicali nei paesi del nord Europa.

Poiché in precedenza la loro scolarizzazione non veniva né monitorata né coordinata,¹³⁵ il MIUR con il bando n. 830 del 24 luglio 2015 ha messo a disposizione di scuole, anche in rete, risorse per progetti di accoglienza e integrazione; in totale sono stati selezionati 60 progetti in 11 regioni, che coinvolgono circa 800 studenti (il 6,7% di quelli registrati).

La Commissione Europea ha incaricato un'agenzia di valutare quali politiche, a livello europeo, vengano applicate per l'integrazione scolastica degli allievi neo-arrivati dall'estero (in inglese *NAMs, newly arrived migrants*). Il rapporto PPMI (2013a) valuta come l'Italia abbandoni a se stesse le singole scuole nel cercare di seguire le linee guida nazionali e nella ricerca delle risorse necessarie (*op. cit.*, p. 5); questo paese, insieme alla Grecia e a Cipro, fa parte del sottogruppo di paesi che utilizza un modello "non sistematico", caratterizzato dalla casualità del sostegno fornito,¹³⁶ questi tre paesi inoltre condividono i tassi più alti di abbandono scolastico e di dispersione fra gli studenti con retroterra migrato-

131 Riproduzione parziale della tab. 1.21 di MIUR Rapporto (2016: 34).

132 Secondo Giulio Cederna (2015: 171) i cosiddetti minori stranieri non accompagnati (in inglese *separated children*) sono principalmente adolescenti maschi di 14-17 anni, raramente bambine e ragazze, costretti a lasciare i propri genitori e a crescere in un paese straniero quasi sempre da soli, a volte insieme a parenti lontani o a adulti che non necessariamente se ne prendono cura, quando non si rivelano dei veri e propri sfruttatori. Questi ragazzini sono sopravvissuti a viaggi impossibili, fuggendo da paesi in guerra (fra questi Somalia, Siria, Nigeria, Afghanistan, Pakistan, Mali, Iraq, Sudan, Palestina) o in emergenza cronica (Eritrea, Etiopia, Gambia, Egitto); una volta arrivati in Italia molti di loro lasciano i centri di prima accoglienza e si rendono irreperibili per raggiungere altre città italiane o altri paesi europei, vivendo per strada ed esponendosi a rischi di sfruttamento e di tratta, anche da parte del circuito criminale.

133 MIUR Rapporto (2016: 35-36) sottolinea come

il mondo dei Msna è molto variegato, le diversità biografiche sono tali che è difficile darne una visione unitaria. Un minore afgano che ha visto con i propri occhi l'orrore delle esecuzioni di massa o della tortura e decide di fuggire per salvarsi è molto differente da un suo coetaneo egiziano arruolato da gruppi criminali, che vedono in lui una fonte di guadagno e gli organizzano il viaggio in Italia. Così come è molto diversa la storia di un ragazzino bengalese o albanese a cui la famiglia chiede di partire per mandare i soldi a casa o per avere un futuro migliore. In quest'ultimo caso questi minori risultano "non accompagnati" ma mantengono legami e contatti con i propri familiari e parenti, con cui si sentono spesso. [...] Molti minori stranieri non accompagnati provengono da contesti sociali drammatici e da esperienze dolorose e traumatiche. Diventa quindi prioritario, per la scuola che accoglie, la presa in carico anche psicologica e relazionale di questi minori con l'obiettivo di accompagnare le traiettorie biografiche e far emergere le competenze linguistiche e culturali di ciascuno.

134 Per approfondimenti v. <http://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/>.

135 Secondo MIUR Rapporto (2015: 39-40):

Pur non avendo dettagli su questi minori all'interno del sistema scolastico-formativo, i dati fanno presupporre la presenza di questi ragazzi nei percorsi di formazione professionale iniziale, nei Centri di istruzione per gli adulti (Cpia) come frequentanti i corsi per l'ottenimento del diploma di scuola secondaria di primo grado, nei corsi per apprendisti oppure nei corsi serali delle scuole secondarie di secondo grado. Pur essendo una presenza connessa alla gestione dell'emergenza e degli arrivi, interrogarsi e monitorare la tutela del diritto all'istruzione di questi minori rappresenta una sfida importante all'interno dei processi di costruzione di esperienze di formazione e di cittadinanza per le nuove generazioni che crescono sul nostro territorio.

136 In PPMI (2013a: 8, 72-73, 78-81 e 113-115) l'Italia viene esplicitamente citata fra i paesi che non hanno *nessun* tipo di politica mirata per affrontare questo fenomeno.

rio. A parere dei redattori del documento (*op. cit.*: 92) manca una politica chiara e definita a livello nazionale per sostenere l'integrazione dei minori NAI, ovvero questa politica esiste, ma non vi vengono destinate risorse e strutture; oltre a ciò sarebbe importante avere un meccanismo di monitoraggio, per garantire un'attuazione omogenea delle linee guida centrali".¹³⁷ In Italia infatti non vi è un supporto scolastico sistematico e il sostegno fornito a livello regionale, locale e/o di singola scuola è altamente frammentato: gli insegnanti, i genitori e le comunità locali sono in gran parte lasciati a se stessi e alla loro buona volontà, vi sono difficoltà nell'implementazione delle linee guida nazionali, pur avendo l'Italia un sistema scolastico centralizzato (*op. cit.*: 53). Le buone iniziative a livello locale e regionale sono spesso gestite dal terzo settore, e non conseguenti a politiche governative (*op. cit.*: 62, 106); di fatto l'Italia non considera gli studenti NAI come un sottogruppo meritevole di attenzioni scolastiche mirate (*op. cit.*: 48-49), ciò si nota fra le altre cose nella scelta di identificare gli allievi con retroterra migratorio tramite la loro nazionalità, piuttosto che tramite la conoscenza o meno dell'italiano come lingua di scolarizzazione.¹³⁸ In altri paesi invece i criteri di identificazione sono di tipo linguistico, e prevedono le categorie di "L1 diversa da quella del paese", oppure di "minoranza linguistica", oppure ancora "bilingue"; di conseguenza l'Italia (*op. cit.*: 57, 66, 73) non offre supporto linguistico mirato al momento dell'inserimento degli allievi in classi regolari.¹³⁹ Le scuole a volte creano gruppi temporanei di apprendimento, ma non vi è un ancoraggio legislativo di questa pratica, così come risorse a ciò dedicate.¹⁴⁰ Inoltre manca una formazione diffusa degli insegnanti per l'insegnamento dell'italiano L2, e né agli insegnanti né agli allievi vengono richieste certificazioni. Infine non è previsto l'insegnamento curricolare delle lingue di famiglia. Altre carenze rilevate sono (*op. cit.*: 58-59) l'assenza di doposcuola scolastici e di programmi di re-inserimento scolastico così da ridurre l'abbandono; la mancanza di attività specifiche per il coinvolgimento dei genitori¹⁴¹ (incluse informazioni nelle diverse lingue di origine sul sistema scolastico così come servizi di mediazione linguistica) e il mancato reclutamento di insegnanti con retroterra migratorio. I consigli formulati per migliorare l'integrazione dei NAI sono molteplici e riguardano l'ambito linguistico, l'accompagnamento scolastico, il coinvolgimento dei genitori e della comunità etniche così come l'educazione interculturale¹⁴². Se ci si concentra sull'ambito linguistico (*op. cit.*: 23, 119) l'Italia, insieme ad altri paesi, dovrebbe:

1. valutare le competenze linguistiche degli allievi al momento del loro ingresso nella scuola;
2. offrire un supporto linguistico iniziale;
3. offrire un supporto linguistico a lungo termine in orario curricolare o extracurricolare;
4. formare e aggiornare gli insegnanti per l'insegnamento dell'italiano L2;
5. mostrare apprezzamento per le lingue di famiglia e offrire l'insegnamento.¹⁴³

Anthony Heat e Elina Kilpi-Jakonen (2012: 7-29) all'interno dei dati dei test PISA sui 15enni (v. p. 196) hanno valutato se esiste una connessione fra risultati nei test, e età di arrivo degli studenti immigrati. Da essi emerge che c'è una grossa differenza, corrispondente a 42 punti, ossia a circa un anno di scuola, fra chi arriva in età pre-scolare, che ha punteggi simili a quelli dei G2, e chi arriva verso i 12 anni. Le differenze variano molto però fra paese e paese, l'Italia è nel gruppo in cui queste sono maggiori, in particolare nell'ambito della lettura, essa viene presa come esempio negativo rispetto ad altri paesi in cui invece la differenza è assai ridotta. Lo studio osserva che le penalizzazioni sono maggiori se la lingua di scolarizzazione del nuovo paese è diversa da quella del paese di origine, così come se gli standard di istruzione nei due paesi non sono simili. Viene valutato quindi come "chiaramente e assolutamente" importante offrire, tramite percorsi flessibili, l'insegnamento dell'italiano, così da mitigare le differenze prima che arrivi l'età in cui si devono prendere decisioni rilevanti sia per la scuola, sia per la formazione professionale.

137 PPMI (2013b: 10-12) nota come a livello ministeriale non venga formalizzato la valutazione dei risultati e il monitoraggio dei progressi dei NAI, mentre se questo avesse luogo sarebbe possibile identificare lacune e debolezze dei meccanismi di sostegno, e vi si potrebbe quindi ovviare.

138 PPMI (2013a: 11-12) sottolinea come un approccio più strutturato nell'offerta linguistica, orientato al raggiungimento di risultati misurabili, rafforzerebbe gli approcci esistenti.

139 Come si legge in PPMI (2013b: 4): "Non è disponibile personale scolastico aggiuntivo per questa misura iniziale e normalmente gli insegnanti non ricevono alcuna formazione per insegnare l'italiano come lingua straniera. Data la scarsità di risorse per laboratori linguistici mirati per gli [allievi] stranieri, ogni scuola tenta di gestire questo problema autonomamente." V. al riguardo anche FRancesca Gobbo et al. (2009).

140 L'unica valutazione positiva che l'Italia ottiene nell'ambito del supporto linguistico, è legata al fatto che gli insegnanti sono tenuti ad insegnare l'italiano durante le lezioni disciplinari. Si potrebbe però osservare al riguardo, che non essendovi curricula vincolanti, nessuno verifica che ciò effettivamente accada, e come abbia luogo.

141 Secondo PPMI (2013a: 70) l'Italia viene portata ad esempio perché numerose attività extra-curricolari e progetti scolastici vengono organizzati proprio grazie all'iniziativa dei genitori immigrati.

142 Per le raccomandazioni su questi punti cfr. in particolare PPMI (2013a: 120-121).

143 Viene documentato solo l'insegnamento extracurricolare all'interno di accordi bilaterali (nello specifico dell'arabo all'interno del programma con il Marocco), v. PPMI (2013b: 4).

Favaro (2011a: 180) si sofferma sui risvolti psicologici di chi arriva nelle medie: stante che l'adolescenza è un'età difficile a prescindere, bisogna quindi prestare attenzioni particolari ai ragazzi che emigrano in questa fascia di età: essi nel paese di origine iniziavano essere autonomi e a venire proiettati verso il futuro, mentre arrivati in Italia si trovano spesso in classi con compagni più piccoli di loro, vengono bloccati nella loro ricerca identitaria, e devono ricominciare daccapo. A causa del nuovo inserimento scolastico e linguistico vivono una fase di regressione e non riescono a esprimere i loro bisogni, i loro stati d'animo, ad essere ironici, devono inoltre trovare nuovi spazi di vita e di aggregazione: tutta la loro vita e storia precedente viene dimenticata, in poche parole, diventano impotenti.

3.4.1.2 La polarizzazione nelle scuole ad alta percentuale di allievi stranieri

La concentrazione degli studenti stranieri nelle scuole è cambiata nel tempo, dall'a.s.2002/03 all'a.s. 2014/15 si è dimezzato il numero di scuole senza studenti stranieri, passando dal 43% al 20,3%; inoltre a partire dal 2006/07 sono emerse scuole con percentuali di stranieri superiori al 30%. La distribuzione degli studenti CNI all'interno delle diverse scuole non è uniforme: in un quinto delle scuole non vi è nessuno allievo CNI,¹⁴⁴ la maggioranza (59%) di essi frequenta scuole in cui sono presenti in percentuale minore del 15%, uno su sei (15,8%) si trova in scuole con percentuali fra il 15% e il 30%, in una scuola su 20 (in tutto 2.855) sono presenti in percentuali superiori al 30%;¹⁴⁵ sono invece 569 (pari all'1%) le scuole con una presenza superiore al 50%. Le scuole con almeno il 40% di allievi CNI sono quasi tutte materne ed elementari, con alti numeri di allievi nati in Italia; anche quelle "a maggioranza straniera" rispecchiano questa distribuzione (sono 359 materne, 142 elementari, 22 medie e 46 superiori),¹⁴⁶ e si trovano quasi tutte al Centro-Nord.¹⁴⁷ Nell'a.s. 2014/15 rispetto all'a.s. precedente si osserva una lieve crescita delle scuole con il 40-50% di allievi stranieri (+3,2%), così come un incremento significativo di quelle con il 50% e oltre di stranieri (+11,6%). Se si considerano le scuole con un'incidenza di stranieri "elevatissima", ovvero con una percentuale di stranieri pari o superiore all'80% (in tutta Italia 37), in questo gruppo predominano nuovamente le materne (25), seguite dalle elementari (9) e dalle superiori (12); esse si trovano in dodici regioni diverse, 9 sono in Lombardia e 8 a Torino città.

Tabella 32: numero di scuole ordine di scuola per percentuale CNI, valori assoluti, a.s. 2014/15¹⁴⁸

Livello scolastico	Percentuale di alunni con cittadinanza non italiana					Totale
	uguale a 0%	da maggiore di 0% a meno di 15%	da 15% a meno di 30%	da 30% a meno di 40%	da 40% e oltre	
Infanzia ^(a)	7.512	10.831	3.549	744	748	23.384
Primaria	1.974	11.175	2.924	508	348	16.929
Secondaria I grado	757	5.574	1.472	162	58	8.023
Secondaria II grado ^(b)	1.175	5.538	840	173	114	7.840
Totale	11.418	33.118	8.785	1.587	1.268	56.176

MIUR Rapporto (2006: V) ha iniziato a tematizzare un decennio fa la questione della "**polarizzazione**", ossia la forte concentrazione di studenti CNI in singole scuole e territori, essa porta con sé il rischio che le "scuole degli immigrati", di serie B, scuole ghetto in quartieri ghetto.¹⁴⁹ La preoccupazio-

144 Si tratta soprattutto di scuole in Italia del Sud.

145 Le scuole con percentuali di alunni stranieri dal 30% e oltre sono in tutto 2.855, negli ultimi nove anni sono passate dall'1% al 5,1%; fra queste quelle con percentuali dal 40% e oltre sono 1.268 (il 2,3% delle scuole italiane).

146 Il fatto che le superiori siano più del doppio delle medie ha a che fare probabilmente con la "canalizzazione formativa" (v. p. 168) degli stranieri in specifici tipi di scuole, e quindi una loro maggiore concentrazione in istituti tecnici e professionali.

147 Le scuole a maggioranza straniera sono 427 in Lombardia, 193 in Emilia Romagna, 168 in Veneto e 136 in Piemonte; a livello provinciale il maggior numero si trova in provincia di Milano (76), seguito da Brescia (41) e Torino (34).

148 Riproduzione della tavola 9 di MIUR Statistica (2015: 12).

149 Un'osservazione banale che si può fare rispetto alle scuole torinesi a maggioranza di allievi stranieri è che si trovano in zone in cui abitare e vivere costa notevolmente meno che in altre zone della città, qui si concentrano di regola quindi famiglie straniere e autoctone che dispongono di risorse economiche ridotte, e che verosimilmente non sono in grado di destinarne molte alla crescita culturale dei figli. Sta ai decisori politici quindi deliberare o meno di mettere in grado queste scuole di realizzare un'offerta culturale significativa e gratuita per le famiglie, fornendo un'istruzione davvero personalizzata, facendole diventare "poli di attrazione", oppure destinarle a diventare scuole ghetto, ad avere sempre più iscrizioni da parte di famiglie "sprovviste o difficili", rischiando prima o poi la chiusura delle stesse.

ne ministeriale¹⁵⁰ era di capire intensità e forme della concentrazione territoriale e scolastica, le citadinanze presenti, le variabili sottostanti ai fenomeni di concentrazione,¹⁵¹ le situazioni che portano eventualmente a segregazione, disagio personale o scarso successo scolastico. Pochi anni dopo MIUR Rapporto (2013: 44) riflette sulle cause dell'**etnicizzazione** in alcune scuole:

Vi sono condizioni territoriali che giustificano tale concentrazione (correlata ad alti tassi di incidenza di residenti stranieri, e di conseguenza di alunni stranieri iscritti); vi sono inoltre scuole dove gli iscritti con cittadinanza non italiana sono per lo più nati in Italia (è il caso delle scuole dell'infanzia) e presentano meno rischi di insuccesso formativo e di scarsa integrazione rispetto ai minori stranieri ricongiunti; vi sono infine ragioni legate alla razionalizzazione della rete di scuole che impediscono una corretta applicazione del principio distributivo sancito dalla CM n. 2 del 2010.¹⁵²

Non è tuttavia da trascurare quanto emerge dai dati, ossia la presenza di territori in cui, a fronte di bassi tassi di incidenza di allievi stranieri, si ha una elevata quota di scuole a forte concentrazione e a maggioranza straniera: è in queste aree che occorre esaminare più a fondo le concrete possibilità di redistribuire la presenza straniera o di evitare il formarsi di enclavi etniche identificate con la frequenza a determinati plessi scolastici, magari incentivando gli allievi italiani verso le scuole multiethniche attraverso sperimentazioni, qualità dell'offerta, risorse aggiuntive, ecc.

L'anno successivo MIUR Rapporto (2014: 45-59) entra più in dettaglio riguardo a possibili cause di **ghettizzazione**, se è vero che oramai da trent'anni tutte le famiglie hanno la libertà potenziale di scelta della scuola, la pratica di iscrivere i figli a una scuola diversa da quella di stradario viene attuata di fatto in particolare da famiglie con un buon retroterra culturale.¹⁵³ La scuola dell'autonomia ha portato a criteri non sempre trasparenti di iscrizione e non necessariamente agli esiti attesi, ovvero a un miglioramento generalizzato della qualità dell'istruzione.¹⁵⁴ Contemporaneamente un'elevata presenza di alunni stranieri in una data scuola o in una data classe può rappresentare per gli insegnanti un elemento di complessità e di difficoltà sia per il lavoro didattico, sia per gli aspetti relazionali, e può diventare quindi per le famiglie italiane un elemento di rifiuto.¹⁵⁵ I genitori immigrati attuano spesso una non-scelta, iscrivendo i propri figli automaticamente nella scuola più vicina, sia per motivi legati agli spostamenti, sia per un accesso ridotto alle informazioni sull'offerta formativa nel territorio.¹⁵⁶ Le varie scuole a loro volta accolgono con modalità differenti i loro allievi stranieri, utilizzando a volte criteri disomogenei di distribuzione degli alunni nei plessi e nelle classi. In questo rapporto per la prima volta si accenna anche alla "**questione della lingua**" fra le diverse variabili negative non emergenti fra i dati registrati, ovvero la presenza elevata da alunni provenienti da Paesi con lingue non neolatine che, in

150 Ribadita poi da MIUR Rapporto (2009: 70).

151 MIUR Rapporto (2014: 45-49) sottolinea che, per avere strumenti di analisi migliori, bisognerebbe ampliare le variabili riguardanti gli alunni stranieri da monitorare, esse dovrebbero essere: l'incidenza quantitativa degli allievi CNI, il numero e il tipo di provenienze diverse nella stessa scuola, la proporzione di alunni nati e cresciuti in Italia o meno, l'età di arrivo in Italia, i sistemi linguistici, educativi e di istruzione dei Paesi di Origine, le condizioni socioeconomiche dei genitori, il contesto sociale e culturale della scuola. A livello di macro-dati inoltre bisogna conoscere l'ordine di scuola, sapere se si trova in piccoli centri o in grandi città, se in quartieri di deprivazione sociale a rischio fragilità, se al Nord o al Sud, e infine se esiste un sostegno da parte di Enti locali e associazioni.

152 Per la "circolare Gelmini" cfr. p. 183.

153 Queste famiglie, a parere della scrivente, devono anche sapersi orientare nel sistema scolastico italiano. Esistono sì strumenti di orientamento (giornate di "scuole aperte", presentazioni sui siti, comunicazioni pubbliche, ecc.), ma essi sono quasi esclusivamente in italiano, quindi linguisticamente non accessibili da tutti i genitori allocti; inoltre questi genitori hanno un accesso limitato alla rete informativa informale, interpersonale e interfamiliare, che per molte famiglie nella scelta di una scuola, di fatto risulta più importante di quella ufficiale.

154 Francesco Ciafaloni (2006: 19) riferendosi alla sua esperienza sul territorio torinese riflette che in tempi in cui genitori italiani temono un abbassamento della qualità dell'insegnamento anche a causa degli allievi stranieri, la politica scolastica può decidere di "dare un colpo al cerchio e un colpo alla botte": la sede centrale resta la scuola "a maggioranza italiana", e la succursale diventa la scuola "multiculturale".

155 Le famiglie vengono supportate proprio dal MIUR nell'individuazione della percentuale di allievi stranieri nelle singole scuole, infatti a partire dall'a.s. 2015-2016 tutte le istituzioni scolastiche sono obbligate a pubblicare in chiaro sul sito della propria scuola il RAV (Rapporto di autovalutazione), esso deve indicare la percentuale di allievi CNI iscritti. Risulta interessante in questo senso quello che MIUR Rapporto (2015: 46) scriveva pochi mesi prima:

Un'elevata presenza di alunni stranieri in una scuola, o in una classe, può rappresentare un elemento di complessità e di difficoltà per l'organizzazione della scuola e per la didattica e può essere fonte di preoccupazione per le famiglie italiane. Ritenere che il semplice dato quantitativo rappresenti di per sé un elemento di difficoltà non è corretto e rischia di alimentare valutazioni superficiali e allarmistiche.

156 L'indagine pluriennale in alcune scuole medie lombarde di Elena Besozzi et al. (2013) ha portato all'elaborazione di un "indice di integrazione scolastica", mostrando che non esiste una correlazione uno a uno fra percentuale di allievi stranieri e livello di integrazione. Buoni risultati nell'apprendimento e buone relazioni interetniche sono invece collegati in maniera positiva ad una serie di variabili come: il genere (maggiore per le femmine), la classe (decrecente con l'età), la cittadinanza (a decrescere a partire da italiani, G2 e ragazzi nati all'estero), la religione (maggiore fra allievi cattolici praticanti), un alto status socio economico e culturale, un'alta soddisfazione dei genitori verso la scuola dei figli, una motivazione allo studio intrinseca, un alto grado di benessere scolastico ed infine ma non per ultimo, una messa in atto da parte degli insegnanti di misure per l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri.

assenza di risorse mirate, non sono in grado di seguire "il programma previsto": anche questo può portare famiglie italiane a dirottare l'iscrizione dei figli in altre scuole. Quello che solo più di recente si sta studiando è come le scuole con un'altra percentuale di allievi stranieri, in assenza di risorse e una didattica mirata, danneggino in primo luogo gli allievi stranieri.¹⁵⁷ OCSE (2015b: 58) trova preoccupante che l'Italia sia uno fra i primi tre paesi per scuole con un alto tasso di concentrazione di studenti socioeconomicamente svantaggiati, dato che porta generalmente a esiti scolastici non positivi.¹⁵⁸ Thomas Huddleston et al. (2015) illustrano come nelle scuole svantaggiate siano concentrati numeri simili di allievi autoctoni e immigrati con mamme con un basso livello di istruzione.¹⁵⁹ A parere di MIUR Rapporto (2016) la "polarizzazione" in alcune scuole e territori, e la canalizzazione nelle scelte delle superiori,¹⁶⁰ rappresentano una realtà da osservare e studiare con attenzione, e su cui iniziare (sic) ad investire risorse umane ed economiche.

Tornando ai numeri locali, Torino nel 2014/2015 è diventata, dopo Milano, la seconda provincia in Italia per scuole con il 40% o più di alunni stranieri:¹⁶¹ sono 76 in tutto, rispetto alle 31 dell'a.s. precedente (46 materne, 21 elementari, 7 medie e 2 superiori), e rappresentano il 55,9% di queste scuole in Piemonte (136). Vi sono poi 36 scuole a maggioranza straniera, di cui 25 scuole materne, e due sezioni serali di istituti professionali. In Piemonte e a Torino il fenomeno della polarizzazione delle scuole è molto presente, le scuole senza nessun allievo straniero sono metà della media nazionale; viceversa a Torino le scuole con più del 40% di CNI sono quasi il doppio rispetto alla media italiana.

Tabella 33: numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con CNI, Piemonte e Italia, valori assoluti e percentuali), a.s. 2014/2015¹⁶²

	n. scuole rispetto a percentuale di alunni con CNI						incidenza percentuale				
	= 0	0 > 15	15 > 30	30 > 40	> 40	totale	= 0	0 > 15	15 > 30	30 > 40	> 40
Torino	194	1.163	278	59	76	1.770	11,0	65,7	15,7	3,3	4,3
Piemonte	461	2.410	855	169	136	4.031	11,4	59,8	21,2	4,2	3,4
Italia	11.418	33.118	8.785	1.587	1.268	56.176	20,3	58,9	15,6	2,8	2,2

Se si osserva la distribuzione delle scuole con almeno un terzo di allievi stranieri nei diversi ordini si nota come in Piemonte rispetto al resto d'Italia esse sono quasi una volta e mezza maggiori, in questa regione inoltre alle medie in questo tipo di scuole la percentuale di allievi nati all'estero è due volte e mezzo rispetto alla media nazionale.

157 Secondo OCSE (2012a) un alto numero di cittadinanza presenti unite ad un'alta percentuale di stranieri sembrano essere fattori che portano ad un aumento del tasso di ripetenze degli alunni CNI, e in misura inferiore, degli alunni italiani. Studiare in scuole frequentate da molti studenti che non hanno genitori nativi nella lingua di scolarizzazione, o che sono poco istruiti, tende a ripercuotersi negativamente sugli apprendimenti, in particolare di comprensione di testi scritti. La potenziale problematicità della segregazione scolastica viene condivisa da (MIUR Rapporto 2016: 46):

[essa] può costituire un fattore di rischio formativo, poiché l'insieme delle caratteristiche degli alunni di una determinata classe/scuola può rappresentare un eventuale svantaggio, determinando un ambiente sfavorevole all'apprendimento. Queste dimensioni che rimandano proprio ai possibili effetti della concentrazione degli stranieri in alcune scuole, si combinano poi con altre implicazioni problematiche: fuga degli autoctoni dalle scuole altamente multiculturali, rappresentazione negativa e isolamento di alcuni istituti rispetto al bacino scolastico più ampio, abbassamento della qualità dell'offerta formativa, turn over, stress e burn out degli insegnanti.

158 Pisa in Focus (2015b: 1) spiega come molti bambini con retroterra migratorio devono affrontare sfide enormi a scuola: adeguarsi rapidamente a nuove aspettative scolastiche, imparare in una lingua per loro nuova, forgiare una identità sociale che incorpori sia il loro background che il loro paese di residenza, trovandosi spesso confrontati con aspettative contrastanti di famiglia e di coetanei. Queste difficoltà nell'integrarsi in una nuova società vengono amplificate quando gli immigrati sono segregati in quartieri poveri con le scuole svantaggiate.

159 Un alto livello di istruzione delle madri viene visto in letteratura come un fattore che influenza positivamente la riuscita scolastica dei figli, l'OCSE nelle sue valutazioni degli esiti dei suoi test PISA lo utilizza come indice per valutare quanto una scuola sia eterogenea o meno.

160 Nonostante le scuole a maggioranza straniera siano soprattutto fra le materne e le elementari, secondo MIUR Rapporto (2016: 71-72) sono le superiori a destare maggiore preoccupazione, poiché la composizione multi-etnica di alcune di esse può essere una conseguenza dell'offerta formativa, delle barriere (formali o informali) di accesso ad alcuni istituti superiori particolarmente selettivi, della scelta più o meno libera delle famiglie autoctone e straniere. A parere del Ministero le scuole connotate in senso etnico sono potenzialmente problematiche per rischi socio-educativi per gli alunni, per i loro apprendimenti e risultati scolastici, e anche per quel che riguarda le relazioni, il benessere a scuola e in classe.

161 Dati delle appendici 5 e 6 di MIUR Statistica (2015: 35-38).

162 Riproduzione parziale dell'appendice 7 di MIUR Statistica 2015: 39-40).

Tabella 34: classi con oltre il 30% di allievi stranieri (in totale e nati all'estero), valori percentuali per ordine di scuola, a.s. 2014/2015¹⁶³

	primaria		secondaria I grado		secondaria II grado		totale	
	tot.	nati est.	tot.	nati est.	tot.	nati est.	tot.	nati est.
Piemonte	11,9	0,3	5,1	1,0	3,7	2,1	7,3	1,1
Italia	7,6	0,3	3,7	0,4	2,8	1,6	4,9	0,8

Traduciamo ora queste cifre in realtà concreta, testimoniata già un decennio fa da (Ciafaloni 2006: 50), che si interrogava su come sostenere maggiormente le scuole poste nei quartieri torinesi in cui si sommano diverse problematiche, perché queste istituzioni possano svolgere un lavoro di qualità, e affinché non diventino luoghi in cui si concentrano gli alunni con maggiori difficoltà. All'interno della loro indagine nei colloqui con i docenti era emerso che quando le famiglie italiane iscrivono i propri figli nella scuola privata di zona, si tratta (*op. cit.*: 65-67)

della fuga, già dalla scuola elementare ma soprattutto dalla scuola media, verso altre scuole da parte di molti bambini e ragazzi appartenenti a famiglie di ceto medio, medio-alto e quindi presumibilmente con genitori diplomati e soprattutto laureati; fuga che sarebbe determinata dall'eccessiva concentrazione di stranieri nelle classi, la quale, mentre nella scuola dell'infanzia sarebbe vissuta come fattore di arricchimento, nei gradi successivi, nella scuola media specialmente, al contrario verrebbe ritenuta come una condizione fortemente limitante rispetto all'apprendimento delle discipline e quindi all'origine, temuta, di futuri insuccessi scolastici nei gradi superiori o comunque di ritardo nell'acquisizione di conoscenze e competenze. [...] Ormai sono gli stessi stranieri che non vogliono iscriversi qui perché la presenza massiccia di altri stranieri precluderebbe loro l'integrazione nella società italiana. D'altra parte anche gli italiani non si iscrivono più, convinti che la presenza di stranieri faccia peggiorare la qualità dell'insegnamento. [...] Infatti, all'opinione diffusa secondo la quale la concentrazione in classe di allievi "stranieri" peggiorerebbe la qualità dell'insegnamento, nel caso delle famiglie immigrate si aggiunge il timore che l'iscrizione in scuole frequentate in prevalenza da cittadini non italiani precluda ai propri figli la possibilità di integrarsi nella società italiana. [...] In un contesto di crescita stabile del numero di alunni stranieri e di allargamento delle zone coinvolte, di fatto esistono scuole caratterizzate da una politica di accoglienza, che ricevono una specie di "delega" a farsi carico del "problema stranieri", e altre scuole caratterizzate da una non dichiarata ma chiara politica di respingimento. [...] Nonostante la normativa imponga l'inserimento dell'alunno in qualsiasi momento dell'anno, in molti casi le scuole che adottano la politica del rifiuto dichiarano raggiunti i numeri massimi degli studenti per classe.

3.4.1.3 Le scelte dopo la terza media

Per quel che riguarda la scelta degli indirizzi di studi dopo la scuola media generalista **più di tre quarti degli studenti stranieri continuano le superiori in istituti tecnici e professionali**. Fra le scelte degli allievi italiani e stranieri si osservano differenze significative: per questi ultimi la frequenza dei licei è assolutamente residuale, mentre si tratta della scelta di quasi la metà dei compagni italiani.¹⁶⁴ Nell'a.s. 2014/15 alle superiori il 36,9% degli studenti stranieri è iscritto a istituti professionali, il 38,5% a istituti tecnici (dall'a.s. precedente per la prima volta le iscrizioni ai tecnici superano quelle ai professionali), il restante 24,5% frequenta un liceo. Gli allievi stranieri rispetto agli italiani hanno una probabilità quasi due volte e mezzo superiore di frequentare un istituto professionale, del 30% maggiore di scegliere un tecnico, e sono presenti con una percentuale dimezzata nei licei, frequentati invece dal 48% degli italiani. Questi dati inoltre non includono gli studenti che dopo l'esame di terza media continuano il percorso di obbligo scolastico (v. p. 180) all'interno dei corsi regionali di Istruzione e

¹⁶³ Riproduzione parziale della tavola 11 di MIUR Statistica (2015: 14).

¹⁶⁴ Si tratta di dati in lieve mutamento nell'ultimo decennio: si sono gradualmente ridotte le presenze negli istituti professionali e sono aumentate quelle negli istituti tecnici e nei licei.

Formazione Professionale IeFP¹⁶⁵ e di apprendistato; nel 2014-15 il 9,2% degli allievi stranieri si è iscritto proprio ad uno di questi percorsi.¹⁶⁶

Tabella 35: alunni italiani e CNI per tipo di scuola secondaria di II grado statale, percentuali all'interno di singola categoria, a.s. 2014-2015¹⁶⁷

	istituti professionali		istituti tecnici		licei		totale	
	CNI	italiani	CNI	italiani	CNI	italiani	CNI	italiani
percentuali	36,9%	20,4%	38,5%	31,7%	24,5%	48,0%	100	100

L'INVALSI (v. p. 200) dalle informazioni prese dai suoi questionari studenti ricava un indicatore del loro status socio-economico, si tratta dell'indice ESCS che viene abbinato a ogni allievo e alle sue prove.¹⁶⁸ Nel suo *Rapporto Nazionale* (INVALSI 2017) osserva che, come sempre in passato, gli esiti delle prove sono generalmente più alti nei licei, più bassi negli istituti professionali e intermedi negli istituti tecnici,¹⁶⁹ e che queste differenze rispecchiano il differente status socio-economico degli studenti che frequentano ciascuna tipologia d'istituto (l'ESCS dei liceali è di +0,41, quello di chi frequenta gli istituti tecnici è di -0,19, mentre quello di chi frequenta un professionale è di -0,52). In altre parole gli apprendimenti in italiano e in matematica variano in maniera sensibile in base alla tipologia di scuola superiore scelta, che a sua volta al momento dell'iscrizione opera in maniera informale una segregazione di tipo socio-economico, in positivo o in negativo. Se a questo si aggiunge che nei Professionali il tasso di bocciatura e i rischi di abbandono scolastico sono più elevati che negli altri generi di scuole superiori, la frequenza di questi Istituti scuola può anche essere vista come indicatore di rischio nei percorsi di apprendimento. Vi è inoltre uno stretto legame fra scelta di un tipo di indirizzo e voto conclusivo all'esame di terza media, i dati di MIUR Statistica (2015c: 16) ci dicono che fra gli studenti licenziati con la sufficienza, il 77,9% ha presentato domanda di iscrizione in un istituto superiore, mentre fra gli studenti con un voto dal sette in su questa scelta ha un'incidenza superiore al 90%. All'aumentare del voto di licenza aumenta la percentuale di alunni che si iscrivono ad un liceo, mentre un fenomeno speculare ha luogo per i professionali.¹⁷⁰

Verificando se vi siano **differenze nelle scelte della scuola superiore fra studenti G1 e G2**, si nota come questi ultimi abbiano di regola un comportamento intermedio fra quello dei loro compagni italiani e quello degli stranieri nati all'estero. Dal grafico qui sotto¹⁷¹ emerge come i ragazzi G2 prediligono gli istituti tecnici-economici e i licei linguistici, mentre i loro compagni nati all'estero si orientano decisamente verso gli istituti professionali e quelli tecnici-tecnologici; di contro i coetanei italiani sono iper-rappresentati negli indirizzi liceali: in primo luogo al liceo scientifico, così come al classico

165 L'istruzione e formazione professionale IeFP viene gestita su base regionale in strutture formative accreditate dalle Regioni, secondo criteri condivisi a livello nazionale, oppure dagli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà. Essa si articola in percorsi di durata triennale e quadriennale, al cui termine si ottiene – rispettivamente – una qualifica o un diploma professionale. Fino al 2010 l'attestato di qualifica professionale si poteva anche ottenere frequentando per tre anni un Istituto Professionale: gli allievi potevano lasciare la scuola dopo l'esame del terzo anno con un titolo professionale, oppure proseguire fino al quinto anno sostenendo l'esame di maturità. Con la Ministra dell'Istruzione Gelmini è entrata in vigore però una riorganizzazione complessiva delle scuole superiori e della formazione professionale che ha abolito questa possibilità: i piani di studio degli Istituti Professionali sono stati "alleggeriti" di molte delle ore pratiche e di laboratorio, obbligando tutti gli iscritti a una frequenza fino al quinto anno. Riassumendo, concluse le medie si esercita il diritto-dovere all'istruzione in uno dei seguenti percorsi: quelli con curriculum nazionale di durata quinquennale (licei, istituti tecnici, istituti professionali), così come i percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale più brevi. Inoltre in seguito agli accordi intercorsi (27 luglio 2011 e 19 gennaio 2012), compiuti i 15 anni si può conseguire una qualifica professionale anche attraverso l'apprendistato di 1° livello (D.Lgs. 167/2011 art. 3), così come regolato dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 15 marzo 2012. Al termine dei primi due anni di studio viene rilasciato il certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (per ulteriori dettagli cfr.

<http://www.flcgil.it/sindacato/documenti/intesa-del-16-dicembre-2010-su-istruzione-e-formazione-professionale.flc> e <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts/area-iefp>).

166 Secondo MIUR Rapporto (2016: 88) la scelta di questi indirizzi è spesso guidata da motivazioni personali, economiche o da modesti risultati scolastici, contemporaneamente da varie ricerche emerge il ruolo giocato anche al consiglio orientativo espresso dai docenti e dalle diverse politiche di accoglienza delle scuole (v. p. 168).

167 Riproduzione e rielaborazione parziale e congiunta delle tavola 8 a p. 11 e della tavola 16 di MIUR Statistica (2015: 18).

168 Tre sono le variabili considerate: il grado d'istruzione dei genitori, il prestigio della professione da essi esercitata e i beni strumentali e culturali presenti in casa. L'indicatore è standardizzato con media eguale a 0.

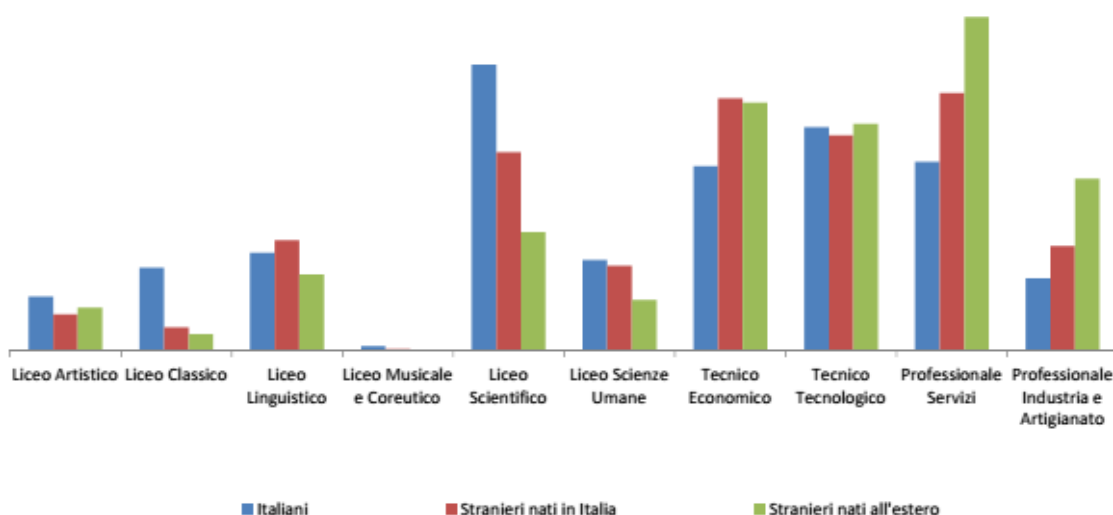
169 Questi dati coincidono con quelli delle rilevazioni PISA (v. p. 196).

170 Si iscrivono a un liceo il 21,3% dei licenziati con la sufficienza, contro il 90,5% dei dieci, e il 94,3% dei dieci e lode; analogamente sceglie un professionale il 34,9% di chi esce dalle medie con sei, e solo lo 0,7% di chi esce con dieci.

171 NB Per gli alunni CNI ogni colonna corrisponde alla percentuale della totalità della propria sotto-categoria, ovvero nati in Italia o all'estero, e non alla percentuale della sovra-categoria allievi CNI.

e all'artistico. In termini numerici¹⁷² è cinque volte più facile che un allievo autoctono frequenti un liceo classico rispetto ad un ex-compagno delle medie CNI nato all'estero (rispettivamente 6,5% e 1,3%), ed è doppiamente probabile che quest'ultimo frequenti un istituto professionale dell'Industria e Artigianato rispetto al suo amico italiano (rispettivamente 13,4% rispetto al 5,7%). Le scuole superiori che mostrano una minore differenziazione "etnica" sono il liceo linguistico e l'Istituto Tecnico-Tecnologico.

Grafico 4: percentuali di alunni italiani e CNI nati in e fuori Italia, per scelta di indirizzo di scuola secondaria di II grado a.s. 2014/2015¹⁷³



Il paese di origine degli studenti stranieri è un'ulteriore variabile da tenere in considerazione per la scelta dell'istituto superiore. Nell'a.s. 2013/14 gli studenti marocchini erano iscritti per il 50,5% agli istituti professionali, scelti prioritariamente anche da pakistani (48,1%), indiani (46,5%) ed ecuadoregni (45,9%); moldavi (46%), peruviani (43%) e cinesi (42%) frequentavano in prevalenza istituti tecnici, mentre la scelta dei licei era maggiore, pur rimanendo ridotta (meno del 29%), tra rumeni e ucraini.

Tabella 36: alunni stranieri nella scuola secondaria di secondo grado per indirizzo e principali cittadinanze, valori assoluti e percentuali, a.s. 2013/14¹⁷⁴

Paese di cittadinanza	Totali iscritti	Liceo	Ist. tecnico	Ist. professionale	Totale
Romania	32.437	28,4	41,0	30,5	100,0
Albania	24.332	25,2	37,6	37,3	100,0
Marocco	16.633	14,0	35,4	50,5	100,0
Moldavia	8.775	21,1	46,1	32,7	100,0
Ucraina	7.981	28,9	40,2	30,9	100,0
Cina	7.280	24,1	42,0	33,9	100,0
Perù	6.325	17,3	43,0	39,6	100,0
Ecuador	6.152	14,4	39,8	45,9	100,0
Filippine	6.151	20,8	38,0	41,2	100,0
India	4.663	12,9	39,8	46,5	100,0
Pakistan	3.379	11,7	38,7	48,1	100,0
Tunisia	3.193	19,8	37,3	42,9	100,0

Osservando più da vicino la **situazione torinese e piemontese**, rispetto alla media italiana si nota come, in particolare nel capoluogo, e più in generale nella regione, vi siano tassi minori di frequenza da parte di studenti CNI negli istituti professionali a favore dei licei, dati su cui sarebbe interessante indagare. A ciò si aggiunge che aumentano progressivamente le scuole superiori con una percentuale superiore al 40% di allievi stranieri, a oggi sono 114 in tutto,¹⁷⁵ si tratta soprattutto di istituti professio-

¹⁷² Dati elaborati partendo dalla tavola 8 di MIUR Statistica (2015: 11).

¹⁷³ Riproduzione del grafico 6 di MIUR Statistica (2015: 11).

¹⁷⁴ Riproduzione di Tabella 3.14 di MIUR Rapporto (2015: 70).

¹⁷⁵ V. appendici 5 e 6 a pp. 35-38 di MIUR Statistica (2015).

nali¹⁷⁶ (di cui due a Torino), pochissimi istituti tecnici e nessun liceo; la maggioranza è costituita da scuole serali.

Tabella 37: alunni CNI e italiani nelle scuole superiori a Torino, in Piemonte e in Italia (valori assoluti e percentuali), a.s. 2014/2015¹⁷⁷

		istituti professionali	istituti tecnici	licei	totale
Torino	CNI	2.919 / 32,5%	3.456 / 38,3%	2.648 / 29,3%	9.023
Piemonte	CNI	5.748 / 34,7%	6.415 / 38,7%	4.416 / 26,6%	16.579
Italia	CNI	68.652 / 36,9%	71.642 / 38,5%	45.583 / 24,5%	185.877
	italiani	506.701 / 20,4%	787.374 / 31,7%	1.191.984 / 48,0%	2.483.830

Differenziando ulteriormente all'interno del Piemonte i dati mostrano come nella Città di Torino vi sia fra gli allievi stranieri il tasso maggiore di frequenza degli istituti professionali, i tecnici sono soprattutto frequentati nel resto della Regione, in particolare fra i G2, la frequenza liceale più alta si trova nella cintura di Torino, nuovamente soprattutto fra gli allievi G2.

Tabella 38: alunni italiani e CNI nelle scuole superiori a Torino e in Piemonte, percentuale di frequenza all'interno della propria categoria, a.s. 2014/2015¹⁷⁸

	istituti professionali			istituti tecnici			licei		
	alunni	CNI	G2	alunni	CNI	G2	alunni	CNI	G2
Torino Città	24,0	38,0	27,4	27,2	36,5	37,4	48,8	25,5	35,2
Torino CM	20,1	32,5	24,2	31,5	39,2	38,9	48,4	28,3	36,9
Piemonte	20,9	34,8	27,8	34,6	39,6	41,4	44,6	25,6	30,9

E' importante valutare anche che cosa succede a chi decide dopo la terza media, di frequentare percorsi di **Istruzione e Formazione Professionale** (IeFP) regionale; che come scrivevamo non vengono ancora rendicontati all'interno dei rapporti ministeriali. I dati di MIUR Statistica (2015c: 16) ci dicono che fra chi nell'a.s. 2014/2015 ha concluso le medie, il 91,4% si è iscritto in una scuola superiore, il 4% ha scelto un corso IeFP regionale, e il 3,8% un corso presso un Istituto professionale. Grazie ai monitoraggi di ISFOL (2013: 35) per conto del Ministero del Lavoro sappiamo che questo è il settore più inclusivo del sistema d'istruzione superiore, riuscendo a limitare la dispersione scolastica degli allievi stranieri, che ha comunque un tasso altissimo, il 44%. Secondo MIUR Rapporto (2014: 73):

Nonostante la storica svalutazione di questo canale formativo, vari studi ne dimostrano la valenza integrativa per i giovani con cittadinanza non italiana, in particolare di recente immigrazione. Infatti i percorsi di Ifp sono più facilmente adattabili alle condizioni locali dei mercati del lavoro e permettono di recuperare eventuali rallentamenti scolastici, provocati dalla migrazione e dalla conseguente scarsa conoscenza dell'italiano. Inoltre, è crescente la presenza di allievi stranieri motivati ad apprendere e a ottenere buoni risultati, per i quali la Ifp rappresenta un investimento non al ribasso.

ISFOL (2015) dedica un capitolo del suo rapporto agli studenti stranieri:¹⁷⁹ nell'anno 2013-2014 essi rappresentano il 14,7% del totale dei frequentanti percorsi di IeFP, risultano più motivati dei compagni italiani (tendono infatti a scegliere il percorso formativo come prima scelta, e non come conseguenza di una bocciatura in altre scuole), inoltre presentano voti di terza media migliori dei loro compagni italiani. I laboratori di italiano L2 sono insufficienti: il 22% degli allievi di origine straniera arrivati in Italia tra i 13 e i 17 anni dichiara di non aver frequentato nessun corso; gli studenti NAI inoltre hanno raramente accesso a servizi di interpretariato. Questo si spiega anche con il fatto che dirigenti, orientatori e insegnanti hanno una limitata formazione in ambito interculturale, che porta a non considerare appieno i bisogni degli allievi con retroterra migratorio, inclusi i corsi di italiano L2 e i servizi di orientamento mirato¹⁸⁰ al termine delle medie.

176 Secondo MIUR Rapporto (2015: 43-44) gli istituti professionali a elevata presenza di studenti stranieri costituiscono un segmento scolastico di particolare complessità e fragilità; si tratta di un settore che più di altri avrebbe bisogno di misure specifiche di sostegno, di risorse, di investimento in formazione del personale scolastico.

177 Riproduzione e rielaborazione parziale e congiunta della tavola 8 e dell'appendice 2 di MIUR Statistica (2015: 11, 29).

178 Dati elaborati partendo dalla Tabella 4 di Osservatorio Stranieri (2015: 335).

179 Esso si basa in particolare sulla ricerca di Luisa Daniele (2015).

180 In altri paesi l'orientamento ha luogo anche a livello intercittadino con momenti mirati per gruppi etnici, a volte coordinati fra i diversi consolati, con la presenza attiva di mediatori e/o insegnanti con retroterra migratorio che illustrano, anche in lingua di origine, le peculiarità del sistema scolastico italiano rispetto a quello dei diversi paesi di origine.

Più di dieci di anni fa MIUR Rapporto (2006: V) rifletteva sul fatto che la prosecuzione nella scuola secondaria di II grado rappresenta uno dei nodi più problematici della scolarizzazione dei ragazzi stranieri, sia in termini di successo scolastico, sia per quanto riguarda l'orientamento e la scelta tra i diversi indirizzi di scuola"; MIUR Rapporto (2013: 6-7) ribadiva che è opportuno continuare a ragionare su questi dati, per implementare politiche adeguate.

A livello nazionale a partire dal 2.000 è aumentato progressivamente il numero di ragazzi CNI che frequentano le scuole superiori, ma è rimasta sostanzialmente uguale la divisione nei diversi indirizzi, con l'unica differenza del recente "sorpasso" degli istituti tecnici su quelli professionali.¹⁸¹ Si tratta di una "**canalizzazione formativa**",¹⁸² chiamata da altri autori "**segregazione formativa**",¹⁸³ legata a diverse variabili: sicuramente di tipo economico, che portano a scegliere scuole con titoli più immediatamente spendibili nel campo lavorativo, unite ai livelli di apprendimento raggiunti nelle scuole medie (incluse le competenze in italiano, non sempre sufficientemente sviluppate per affrontare uno studio molto astratto e specialistico),¹⁸⁴ così come i giudizi di orientamento degli insegnanti,¹⁸⁵ una ridotta capacità di orientamento in ambito scolastico dei genitori,¹⁸⁶ insieme a una verosimile minore elasticità dei licei¹⁸⁷ ad aprirsi ad un'utenza diversificata¹⁸⁸ e che porta, in particolare in prima e seconda superiore, a frequenti casi di "riorientamento al ribasso",¹⁸⁹ bocciature e tassi di dispersione molto elevati.¹⁹⁰ Un ulteriore motivo dietro a queste scelte rimarcato da Fiorenzo Oliva 2011: (44-45) è banalmente di

181 Come abbiamo scritto in precedenza, non vengono considerati i dati degli studenti che adempiono all'obbligo di istruzione frequentando una formazione professionale breve o un apprendistato.

182 Si tratta di un fenomeno antico per l'immigrazione in Italia, esso riproduce infatti meccanismi diffusi in passato fra i figli dei meridionali al Nord che sfavorivano la scelta di percorsi scolastici articolati, v. Marco Romito (2012).

183 Il termine "segregazione formativa" viene usato ad esempio da Fiorella Farinelli, che scrive in Rete G2 – Seconde Generazioni (2014: 30):

C'è da osservare che molti dei ragazzi stranieri che fanno questa scelta hanno avuto risultati buoni agli esami di terza media. Perché questo enorme divario rispetto agli studenti italiani invece così (e fin troppo) attratti dai licei? Perché una rinuncia così precoce a opportunità di livello più alto? Hanno certo un gran peso il bisogno di un inserimento il più possibile rapido nel lavoro remunerato, una conoscenza linguistica che resta spesso troppo debole anche dopo otto anni di scuola (undici, comprendendo quella per l'infanzia), lo scoraggiamento indotto dai troppi ritardi scolastici. / Ma tra le cause c'è certamente anche un'informazione troppo carente alle famiglie sulle caratteristiche dei diversi percorsi, e un orientamento scolastico non scevro da stereotipi, tra cui l'idea che per i figli dell'immigrazione non possa/debba esserci un futuro socio-professionale molto diverso da quello dei padri. In ogni modo, la segregazione formativa rivela un paese che, sebbene sempre più povero di giovani, sembra non capire che deve sviluppare tutte le intelligenze e che deve valorizzare tutti i talenti di cui dispone. Se dopo le seconde generazioni anche le terze dovessero incappare nella segregazione formativa, finirebbe col formarsi un "ghetto" permanentemente inchiodato nei livelli più bassi del mercato del lavoro e della società. E' indotto a cercare altrove, magari nell'enfaticizzazione di una propria vera o recuperata diversità culturale, quel riconoscimento negato dal Paese in cui sono cresciuti. Rischi minacciosi per la qualità dello sviluppo civile ed economico dell'Italia. / Ciò che avviene o non avviene nella scuola è dunque di enorme importanza non solo per i giovani stranieri ma per tutti.

184 V. p. 169 e Carla Marengo (2009).

185 A parere di Fiorenzo Oliva (2011: 44-45) a volte gli stessi insegnanti hanno aspettative più basse nei confronti degli studenti stranieri rispetto agli italiani, sia per ragioni legate alle competenze linguistiche in italiano, sia per valutazioni rispetto alla condizione economica e familiare contingente, che li portano a consigliare un proseguimento degli studi limitato nel tempo. Gli incontri informativi mirati per i genitori stranieri dovrebbero però venire offerti parallelamente all'orientamento antimeridiano dei figli, intanto perché in molti dei paesi di origine le indicazioni delle scuole sul proseguimento degli studi, a differenza dell'Italia, sono vincolanti e quindi per molti genitori stranieri può risultare "spiazzante" dover scegliere loro insieme ai figli del proseguimento degli studi, poi perché le famiglie straniere difficilmente conoscono nei dettagli i moltissimi indirizzi di studio che in Italia si presentano dopo la terza media. La Fondazione Giorgio Rota (2015: 116) nota come a Torino e in Piemonte la maggioranza degli allievi stranieri viene indirizzata da insegnanti e/o servizi di orientamento prevalentemente verso percorsi professionalizzanti o, comunque "più facili", spesso a prescindere da risultati e profitto dei singoli allievi, così che la ripartizione tra italiani e stranieri nei percorsi superiori mostra una perdurante tendenza selettiva basata sull'origine sociale. Ciò viene confermato dagli esiti del Progetto R.E.T.E (2012: 43-44), da cui emerge che il criterio per la scelta di una scuola superiore è conseguente alla valutazione dei genitori sulla spendibilità del percorso in termini di futura occupazione, unito strettamente all'orientamento dato dagli insegnanti delle medie; gli studenti per primi sono interessati a scegliere una scuola che permetta loro di lavorare presto, a posteriori però i motivi di insoddisfazioni verso la scelta fatta sono legati ad avere acquisito in maniera limitata competenze che diano una reale possibilità d'impiego, oltre all'insoddisfazione legata alla mancanza di materie ritenute interessanti all'interno della scuola scelta. Per ulteriori dettagli su questa indagine v. p. 116.

186 V. al riguardo la ricerca di Marco Romito (2014b).

187 Vi sono ad esempio licei che hanno programmi e un referente per gli "stranieri", intendendo con questi gli studenti provenienti da altri paesi, ospiti per soggiorni di studio di un quadrimestre o un anno, e non per gli "stranieri" arrivati due anni prima nella loro città e chi lì vi crescono e studiano.

188 MIUR Rapporto (2014: 61).

189 Quindi un ragazzo straniero frequentante un Liceo che incontra serie difficoltà dopo pochi mesi si re-iscriverà in un Istituto Tecnico, quello nella stessa situazione frequentante un Istituto Tecnico si sposterà in un Professionale, e l'iscritto che fatica in un Professionale tenterà nuovamente la sua sorte nella formazione breve regionale; gli altri studenti in difficoltà che non si re-iscrivono nei primi mesi, lo faranno poi a giugno, in seguito a una possibile bocciatura, o magari smetteranno del tutto di frequentare la scuola.

190 Cfr. 3.4.6 Gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

tipo anagrafico. Se un ragazzo si trova a raggiungere il diploma di terza media più vecchio dei compagni (a causa di ripetenze e/o un inserimento con retrocessione), cercherà un percorso breve di studi (non sempre e necessariamente corrispondente alle sue reali aspettative) per avere in tempi ristretti una qualifica da provare a spendere qui ed ora sul mercato del lavoro, senza gravare ulteriormente sul bilancio familiare. A questo va aggiunto, e non è un fattore assolutamente secondario, il fatto che il rinnovo del permesso di soggiorno una volta diventati maggiorenni è tutt'altro che un automatismo,¹⁹¹ anche questo può spingere verso scelte che, almeno sulla carta, danno maggiori possibilità di poter rimanere nel paese che si è scelto.

Le critiche a questo stato delle cose sono di vario tipo, quella della Fondazione ISMU (2013: 113) riguarda l'equità sociale:¹⁹² questa disomogeneità di distribuzione "rappresenta una forma di disparità e disuguaglianza, condizionata da una serie di vincoli personali e strutturali nell'accesso all'istruzione liceale, che possono influenzare e orientare al ribasso le successive scelte formative e professionali." A monte ci può essere però, come nota Daniel Goleman (1998), una profonda incongruenza pedagogica delle scuole stesse (sic): se gli insegnanti [e gli orientatori], ossia i rappresentanti del sistema scolastico, fanno capire ad un ragazzo di non ritenerlo capace di scelte scolasticamente impegnative, come farà il ragazzo a poter credere in sé, ovvero quanto gli costerà riuscire a far bene, nonostante gli input negativi che gli arrivano da chi, invece, dovrebbe sostenerlo e riconoscerne le capacità?

Per tornare alla questione dell'**italiano per studiare**, sempre più importante mano a mano che si avvanza nella carriera scolastica, è un dato di fatto che le scuole superiori sono dotate di risorse quasi inesistenti per affrontare un approccio linguistico integrato verso la complessità linguistica intrinseca ai loro indirizzi di studio; paradossalmente l'offerta di laboratori di italiano L2 è praticamente assente negli indirizzi liceali con uno studio più astratto, mentre ha luogo più spesso in istituti con una didattica più laboratoriale e meno veicolata dalla parola scritta, semplicemente perché questi ultimi hanno un'alta percentuale di allievi stranieri frequentanti. Tutto questo sembrerebbe essere agli antipodi di una politica scolastica che governa e indirizza i processi, a meno che la scelta di non effettuare determinate scelte sia da vedere anche come decisione implicita di pianificazione scolastica. Il discrimine ultimo nella scelta della scuola superiore è legato quindi non solo alla possibilità della famiglia di investire risorse economiche a breve e medio termine¹⁹³ nell'istruzione dei figli, ma anche dal "**capitale linguistico**" e di conseguenza disciplinare di ogni allievo, acquisito negli anni precedenti di frequenza. Ragionamenti in questo senso si fanno ormai anche a livello istituzionale, in MIUR Rapporto (2014: 66-67) leggiamo:

Seguendo modelli consolidati, si è affermata la necessità di iniziare il processo di orientamento già all'interno della primaria e, soprattutto, della secondaria di primo grado e si sono cercate forme rafforzate di diffusione dell'informazione sul sistema scolastico italiano e i suoi cambiamenti, con il coinvolgimento attivo della famiglia. [...] Alcune esperienze realizzate o in via di sperimentazione (sia dagli enti pubblici che dal privato sociale) stanno dimostrando che un buon orientamento per i ragazzi di origine immigrata deve nutrirsi in modo particolare di un rafforzamento delle competenze – linguistiche in primis – a livello della secondaria di primo grado e di forme di accompagnamento (tutoraggio) al momento dell'ingresso nella nuova scuola, ad opera di adulti, ma anche di compagni delle classi superiori.

Guardando ancora più in là, ovvero all'**università**, gli immigrati riescono ad alzare il tasso di istruzione terziaria. Secondo i dati Eurostat (2016a) nel 2014 a livello europeo fra gli immigrati G2 nella fascia di età 25-54 anni il tasso dei laureati era rispettivamente del 38,5% e del 36,2% (comunitari e non, gli immigrati G1 comunitari presentavano un tasso del 33,3%, quelli extra-comunitari uno del 29,4%), di fronte a quello dei loro coetanei autoctoni del 30,9%. L'Italia rientra nel gruppo dei paesi in cui il gruppo di laureati G2 è significativamente più alto (26,7%) rispetto agli autoctoni (19,1%) e agli immigrati G1 (12,7%), si tratta però di dati sempre sensibilmente più bassi rispetto alla media europea. I dati del monitoraggio dell'Unione Europea (2015b: 42) mostrano come in Italia i tassi di riuscita nell'istruzione terziaria nel 2014 sono complessivamente del 23,9% (gli autoctoni hanno esiti doppiamente migliori degli stranieri, 26,7% vs. 12,8%). A livello europeo invece, oltre a esiti positivi globali

191 V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

192 Questa critica risulta indirettamente rafforzata dalla scelta del Cnel (Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro) che, a partire dal 2013 inserisce nei suoi rapporti annuali sugli *Indici di integrazione degli immigrati in Italia*, redatti congiuntamente al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, fra gli indicatori di inserimento sociale degli immigrati quello di istruzione liceale, ipotizzando che questa scelta venga compiuta da famiglie che non hanno problemi di sostentamento economico, i cui figli non abbisognino di un inserimento lavorativo precoce e per cui venga ricercata mobilità sociale attraverso percorsi di studio più accademici, con l'auspicio che essi portino a posti di lavoro maggiormente qualificati. V. anche (Romito (2014a).

193 A Torino esiste un progetto della "Fondazione Scuola del San Paolo" di borse di studio per studenti particolarmente meritevoli nel passaggio dalle medie alle superiori, di questi un numero significativo, fra cui numerosi stranieri, sostenuto da un piccolo supporto economico, intraprende poi una scelta di tipo liceale, cfr. 4.3.4 Le attività delle fondazioni.

decisamente più alti (37,9%), i risultati sono molto simili per gli universitari di ambedue i gruppi (il 38,6% fra gli autoctoni e il 35,6% fra gli stranieri).

I dati sugli immatricolati a Università italiane¹⁹⁴ nell'anno accademico 2014/15 rilevano che gli studenti stranieri immatricolati con un diploma di maturità conseguito in Italia¹⁹⁵ erano 7.067, il 3% dei diplomati italiani, fra questi ultimi tre quarti avevano una maturità liceale, mentre fra gli stranieri erano poco più di un terzo, questo significa che fra i pochissimi studenti stranieri che si avventurano all'università, conta relativamente poco il tipo di scuola precedentemente frequentata.¹⁹⁶

Tabella 39: studenti con cittadinanza non comunitaria, comunitaria e italiana immatricolati nell'a.s. 2014/15, per tipo di diploma conseguito in Italia nel 2014¹⁹⁷

<i>Diplomi</i>	<i>Studenti non comunitari</i>		<i>Studenti italiani</i>		<i>Studenti comunitari</i>		<i>Studenti totali</i>
	<i>v.a.</i>	<i>%</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>	<i>v.a.</i>
Maturità liceale	1.691	34,2	160.811	73,8	908	42,9	163.410
Maturità tecnica	1.618	32,7	42.993	19,7	627	29,6	45.238
Maturità professionale	661	13,4	8.780	4,0	135	6,4	9.576
Diploma estero	717	14,5	557	0,3	377	17,8	1.651
Non fornito	249	5,0	4.199	1,9	55	2,6	4.503
Altri	14	0,3	467	0,2	13	0,6	494
<i>Totale</i>	<i>4.950</i>	<i>100</i>	<i>217.807</i>	<i>100</i>	<i>2.117</i>	<i>100</i>	<i>224.874</i>

MIUR Rapporto (2016: 105) commenta come l'accesso al sistema universitario mostra evidenti differenze tra studenti stranieri e italiani, e come sarebbe importante analizzare quale sia l'incidenza poi sui percorsi di studio. I primi dati dettagliati, resi disponibili nell'ottobre 2015 dal MIUR, mostrano che gli studenti stranieri nel primo anno di corso conseguono un numero minore di crediti formativi universitari (CFU), e presentano una maggior incidenza di abbandoni al secondo anno accademico, si tratta però di un'area assai poco indagata, di cui sarebbe importante monitorare gli esiti.

L'irregolarità dei percorsi scolastici precedenti si riflette sull'età di ingresso all'università: il 90% degli immatricolati italiani entra in università a 18-19 anni, mentre gli immatricolati non comunitari hanno 18-19 anni solo nel 54% dei casi (il 26% ha 20 anni, il 14% ha tra i 21-22 anni e il 5,6% ha più di 23 anni). Inoltre, come si può notare dal grafico qui sotto, gli universitari stranieri diplomati in Italia entrano in università con valutazioni scolastiche inferiori rispetto ai compagni italiani (rispetto agli autoctoni rappresentano percentualmente meno della metà dei "100", e sono maggiori di un terzo nella fascia inferiore al 70).

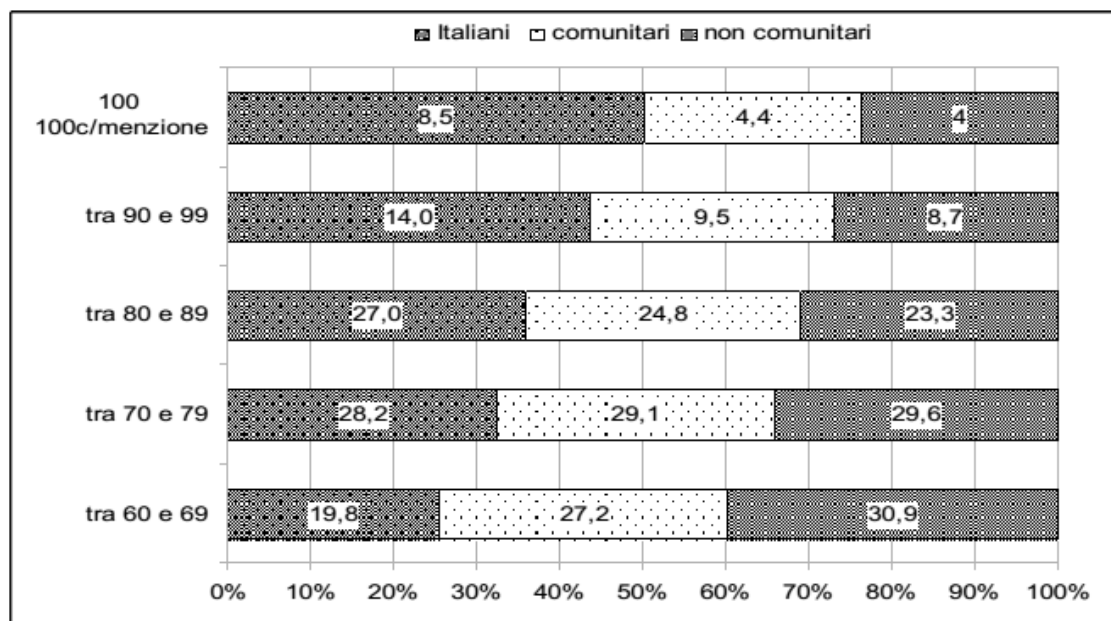
194 I dati sono quelli riportati in MIUR Rapporto (2016: 10) e provengono dall'Anagrafe nazionale dello Studente.

195 Non ci occupiamo qui degli studenti stranieri "ospiti", che vengono direttamente dall'estero per assolvere in Italia un periodo di studio, come ad es. gli studenti Erasmus o quelli che seguono indirizzi di studio binazionali; il numero di studenti "esteri" che frequenta tutta l'università in Italia è ancora relativamente ridotto.

196 In termini assoluti nelle Università in Italia fra i liceali gli italiani sono 62 volte i loro commilitoni stranieri, per chi viene dai tecnici si tratta di 19 volte tanto i compagni CNI, per i professionali gli italiani sono "solo più" 12 volte tanto. Se si studiano genere e indirizzo di studi precedente, il 16,8% dei maschi e 16,6% delle femmine non Comunitari ha un diploma professionale, contro il 3,9% dei maschi e 4,3% delle femmine italiani; la metà dei maschi stranieri ha una maturità tecnica (il 50,3% fra gli extra UE e il 49,2% fra i comunitari); la percentuale di femmine straniere proveniente dai tecnici è quindi quasi doppia rispetto alle italiane, e quella che viene dai professionali è addirittura quadrupla. Per dettagli v. la tab. 3.22 di MIUR Rapporto (2016: 102).

197 Riproduzione della tab. 3.21 di MIUR Rapporto (2016: 101).

Tabella 40: studenti immatricolati nell'a.a. 2014/15 per voto ottenuto nel 2014 all'Esame di Stato italiano, valori percentuali¹⁹⁸



3.4.1.4 Gli allievi stranieri certificati / disabili

Il progetto europeo "Diversità multiculturale e specifiche esigenze educative" dell'Agenzia Europea Alunni Disabili (2009) è un'indagine comparativa che ha coinvolto venticinque paesi,¹⁹⁹ portando l'Italia ad approfondire il tema degli allievi stranieri e disabilità. L'Italia considera "alunno con disabilità" chi ha una disabilità certificata fisica, psichica o sensoriale,²⁰⁰ questi allievi non frequentano scuole differenziali e hanno diritto alla presenza di un insegnante di sostegno nella classe da loro frequentata per alcune ore settimanali, eventualmente integrato da assistenti alla persona.²⁰¹ Nell'a.s. 2014/15 il totale degli alunni con una disabilità certificata è di 233.486,²⁰² di cui 81.466 con disabilità gravi, quelli CNI sono 28.117 (con un aumento rispetto al precedente anno di 1.491 unità) e rappresentano il 12% di tutti gli allievi disabili; poiché gli allievi CNI costituiscono il 9,2% del totale degli scolari, ci si trova di fronte ad uno scarto significativo.²⁰³ Se si verificano i dati di frequenza dall'a.s. 2007/08 all'a.s. 2014/15, gli allievi stranieri disabili sono passati da 11.760 a 28.117, ovvero sono aumentati del 239%, mentre nello stesso periodo il gruppo più ampio degli studenti CNI aumentava del 144%. Analizzando i dati si osserva che la loro presenza è significativamente sopra la media nelle scuole elementari²⁰⁴ e medie, per poi diminuire alle superiori.

¹⁹⁸ Riproduzione della figura 3.11 di MIUR Rapporto (2016: 105).

¹⁹⁹ Questo progetto è stato coordinato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo in Bisogni Speciali e Istruzione Inclusiva (*European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education*), un ente indipendente finanziato dai paesi aderenti per fornire dati e valutazioni alla Commissione Europea sui temi dell'inclusione, v. <https://www.european-agency.org/>.

²⁰⁰ Qui informazioni generali http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili, qui la normativa specifica http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/index_normativa.

²⁰¹ Non hanno più diritto all'insegnante di sostegno gli allievi DSA, ovvero con disturbi specifici di apprendimento. V. 3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES.

²⁰² La percentuale più alta di alunni stranieri con disabilità si trova nelle scuole materne (15,2%), seguono le elementari (13,8%) e le medie (12,6%). Il numero maggiore in valore assoluto è alle elementari: 11.864, l'aumento più significativo si rileva alle superiori, dove in un anno si è passati da 3.975 a 4.546 presenze.

²⁰³ In Piemonte la percentuale è ancora più alta: di fronte a 14.945 allievi disabili, sono 2.338 quelli stranieri, quindi il 15,6%. Le regioni con oltre un quinto di allievi disabili stranieri sono Lombardia, Emilia Romagna, Veneto e la provincia autonoma di Trento.

²⁰⁴ Indipendentemente dalla loro nazionalità, i bambini con una certificazione di disabilità già alla scuola materna sono quelli con una disabilità fisica congenita oppure psichica/cognitiva molto evidente, altrimenti le prime segnalazioni ai servizi di neuropsichiatria di regola vengono fatte dalle maestre delle materne, e passa poi del tempo prima che l'iter diagnostico su bambini molto piccoli venga concluso. A parere di chi scrive il fatto che la percentuale di alunni CNI diminuisca sensibilmente fra medie e superiori ha verosimilmente a che fare con "un'onda lunga" ancora incompleta.

Tabella 41: distribuzione percentuale degli alunni con disabilità per genere e ordine di scuola, a.s. 2014/15²⁰⁵

	alunni con disabilità	alunne con disabilità	alunni CNI con disabilità	alunne CNI con disabilità
infanzia	9,6	9,3	12,0	12,1
primaria	36,9	34,0	42,2	38,5
sec. I grado	28,4	30,0	29,6	32,1
sec. II grado	25,1	26,7	16,2	17,4
totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Secondo MIUR Rapporto (2015: 50) le possibili chiavi di lettura di questo fenomeno sono molteplici: sempre più alunni con disabilità continuano a frequentare la scuola concluso l'obbligo scolastico, le diagnosi diventano più accurate, vi è un'accresciuta capacità dei genitori stranieri nell'orientarsi nell'ambito medico e scolastico italiano.²⁰⁶ Ciò nonostante queste spiegazioni non giustificano l'aumento generale delle certificazioni per disabilità e, in particolare, di quelle per gli alunni stranieri. Aumentano anche le segnalazioni di alunni stranieri con Disturbi specifici di apprendimento (DSA), che presentano difficoltà relative alla scrittura, alla lettura, all'apprendimento dell'Italiano e che hanno bisogno di azioni didattiche individualizzate, per "affrontare in maniera veramente inclusiva questa varietà di situazioni la strada non è quella di accentuare un approccio di tipo medicalizzante, ma far leva su strategie e azioni di tipo didattico e pedagogico". Stefania Giannini, Ministra dell'Istruzione dal 2014 al 2016, interrogandosi sulle cause di questo fenomeno sospetta²⁰⁷ che talvolta la disabilità degli allievi stranieri coincida con una difficoltà di integrazione, linguistica ma non solo.²⁰⁸

Si desidera accennare qui sotto a una serie di tematiche emerse all'interno della nostra ricerca in colloqui avuti con clinici e insegnanti.²⁰⁹ Alcuni studenti stranieri arrivano da situazioni traumatiche, da guerre, sono stati sottoposti a privazioni gravi e continue, con conseguenze di tipo fisico, psicologico e a volte psichiatrico. In alcune zone di alcuni paesi inoltre è comune la consanguineità nei matrimoni, che porta ad una diffusione maggiore di determinate patologie all'interno di una sola famiglia. Vi possono poi essere motivi di natura etico-religiosa dietro al maggior numero di diagnosi di disabilità: le coppie italiane, nel momento in cui vengono a sapere, tramite diagnosi prenatale, di possibili anomalie del feto, possono decidere di ricorrere ad un aborto terapeutico con una frequenza maggiore rispetto a coppie che siano portatrici di forti convincimenti religiosi rispetto all'aborto o alla contraccezione; in alcuni paesi di origine poi si ha un accesso limitato a una diagnostica approfondita durante il periodo pre-, neonatale e pediatrico. Inoltre i genitori stranieri tendono generalmente ad avere una fiducia maggiore in insegnanti e clinici rispetto ai genitori italiani, accettando con più facilità diagnosi e certificazioni che portano ad avere un'insegnante di sostegno a scuola²¹⁰ (questa eventualità viene non di rado, e a lungo, rigettata da non pochi genitori italiani). Per finire vi sono sicuramente anche problemi di origine linguistico e culturale. Un bambino e ragazzina che arrivano dall'estero e non sanno bene l'italiano avranno difficoltà a verbalizzare eventuali disagi, che verranno magari espressi con comportamenti che le insegnanti, a loro volta prive di una lingua di comunicazione comune sia coi bambini che coi genitori, avranno difficoltà a leggere.²¹¹ A questo punto, a maggiore ragione in classi sovra-

205 Riproduzione parziale della tab. 1.24 di MIUR Rapporto (2016: 38).

206 Anche se il rapporto CRC (2016: 136) segnala difficoltà per gli allievi stranieri disabili, legate alla mancanza di formazione specifica del personale scolastico unite a ostacoli nell'accesso alle informazioni per le famiglie.

207 Audizione del 30 settembre 2014 della Commissione Cultura alla Camera dei Deputati, v. Serena (2014).

208 La Fondazione Giorgio Rota (2015: 114-115) trova che i dati relativi agli allievi disabili stranieri, percentualmente ben superiori a quelli italiani, rappresentino un indizio delle difficoltà di adattamento del sistema scolastico ai nuovi bisogni posti dagli allievi stranieri. Alla maggioranza di questi allievi vengono diagnosticate patologie che portano a problemi di linguaggio, di apprendimento e di attenzione, ed è proprio la condizione di straniero a poter penalizzare a diversi livelli: maggiori difficoltà nell'esprimersi in italiano, nel comprendere il contesto culturale incluse le richieste e le aspettative degli insegnanti, così come la paura di sbagliare possono portare numerosi allievi ad atteggiamenti di chiusura; diversi operatori poi (insegnanti, psicologi, terapeuti) faticano a loro volta a comprendere adeguatamente i problemi specifici di molti bambini stranieri.

209 Cfr. le testimonianze in A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole.

210 Le scuole differenziali in Italia sono state abolite nel 1972 dall'allora Ministra dell'Istruzione Falcucci, da allora il modello di istruzione per allievi con disabilità certificata è quello integrativo, dalla materna fino alle superiori (ed eventualmente all'Università); per alcune ore a settimana (per i casi non gravissimi circa un quarto / terzo delle ore di frequenza) insegnanti di sostegno, eventualmente integrati da educatori ed assistenti, affiancano in classe gli insegnanti disciplinari. Per la scuola dell'obbligo esistono poi alcuni casi assai rari di "integrazione al contrario", in cui sono gli allievi non disabili a svolgere una parte delle loro attività didattiche con allievi disabili gravissimi (per Torino si tratta dei centri CESM, cfr. <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/servizidisabili/cesm.htm>).

211 Cfr. 2.1.6 Il bilinguismo, la genetica, l'etnologia e l'antropologia.

affollate e senza risorse integrative, le insegnanti chiederanno consulenza a quello che per loro è spesso l'unico specialista disponibile, il neuropsichiatra infantile della Azienda Sanitaria Locale di riferimento.²¹² Questi a sua volta sottoporrà il suo giovane paziente a test veicolati dall'italiano, magari senza che la bimba ne abbia una conoscenza piena, e non si potrà quindi sapere quali sarebbero stati i risultati degli stessi test, sullo stesso paziente, se veicolati dalla sua lingua di famiglia. Il clinico potrà anche decidere di aggirare il problema evitando del tutto test verbali, arrivando però a una diagnosi dal punto di vista scolastico poco completa. Paesi di più antica immigrazione rispetto all'Italia prevedono, per evitare questi problemi, test ad hoc per pazienti bilingui e clinici bilingui che li effettuano, o per lo meno la presenza di mediatori interculturali durante gli incontri,²¹³ ci si augura che in tempi brevi questo possa diventare anche in Italia lo standard diagnostico.

Una categoria a cui bisogna ancora accennare, è quella degli allievi DSA (ossia con disturbi specifici di apprendimento, fra essi vi sono ad es. la dislessia e la disortografia, essi rientrano nella categoria più estesa degli allievi con bisogni educativi speciali BES (v. p. 192). Attualmente vi sono serie difficoltà diagnostiche per gli allievi bilingui, visto che i protocolli osservativi per insegnanti e genitori, e i test diagnostici dei clinici, sono tarati esclusivamente su studenti monolingui italofofoni. Anche in questo ambito bisognerebbe decidere in tempi brevi di sperimentare all'interno di progetti ad hoc, per poi implementare in maniera diffusa, nuovi standard diagnostici e approcci terapeutici. MIUR Rapporto (2013: 98) nella nota 2 presenta l'altro lato del problema, ovvero la possibile mancanza di diagnosi di DSA per alunni che presentano difficoltà in letto-scrittura, erroneamente attribuite alla loro limitata conoscenza della lingua italiana, la loro dislessia risulterebbe quindi "mascherata" dalla loro ridotta conoscenza dell'italiano²¹⁴ (ossia da test sviluppati per monolingui, e quindi non validi su bilingui).

La scrivente nella primavera del 2014, grazie al supporto dell'Ufficio Sostegno dell'USP di Torino che qui si ringrazia per la disponibilità mostrata, ha provato a verificare i dati sulle certificazioni di disabilità a Torino, non partendo dalle cittadinanze, bensì da un concetto più ampio di "retroterra migratorio".²¹⁵ Per individuarlo si sono cercate due informazioni: nomi e cognomi "evidentemente stranieri" e paese di nascita. Usando come termini di paragone i dati del MIUR, che registra la cittadinanza degli iscritti,²¹⁶ si è compiuta quindi un'operazione inconcepibile per uno statistico, ossia il paragone fra "mele e pere", paragonando i dati archiviati per cittadinanza, con quelli per presunto retroterra migratorio, arrivando ad esiti qualitativamente interessanti. Essi mostrano come allievi con nomi evidentemente "etnici", eventualmente nati fuori Italia, hanno percentuali di certificazione di disabilità maggiori degli allievi italiani. Questa evidenza ci riporta alla nostra ipotesi, ovvero che nei casi di disabilità cognitiva o psichica, in cui il verbalizzare assume un ruolo importante, l'uso di procedure e test diagnostici ideati per monolingui italofofoni sia solo in parte affidabile quando essi vengano applicati a studenti potenzialmente bilingui²¹⁷ o non pienamente italofofoni. Quindi, con tutte le cautele del caso, vista la rozzezza della raccolta dati su un eventuale bilinguismo degli allievi certificati, potrebbe ipotizzarsi una "sovra-diagnosi" fra allievi che vengono sottoposti a test verbali non adatti a loro, e che danno quindi esiti falsati.

212 Nelle scuole statali italiane non è prevista dal ministero la figura dello psicologo o del pedagogo di istituto. Di fatto, le scuole che riescono ad averne uno per alcune ore settimanali, lo retribuiscono con i "contributi volontari" dei genitori (ergo, se la scuola si trova in una zona non benestante, in cui i contributi volontari sono limitati, l'offerta di queste ore sarà limitata o addirittura assente). La figura del pedagogo di riferimento per insegnanti e genitori esiste solo nei nidi e nelle materne comunali, e solo in alcuni comuni.

213 Cfr. Jeanette Altarriba e Rachel Morier (2007) e 2.1.4 Il bilinguismo, la psicolinguistica, le identità e le culture.

214 Viceversa potrebbero esserci allievi con difficoltà articolatorie generali e/o specifiche per l'italiano, che fanno molti errori di ortografia in italiano perché, banalmente, non hanno mai seguito una terapia logopedica mirata, e non perché sono disortografici. O altri che scrivono scorrettamente in italiano perché, arrivati grandicelli dall'estero, sono stati inseriti in una classe delle medie senza godere di un insegnamento specifico di italiano L2 che contemplasse lo studio dettagliato delle basi di ortografia e grammatica italiana (affrontato invece dai compagni nei cinque anni delle elementari).

215 Facciamo un esempio di retroterra migratorio che non coincide con quello di cittadinanza. Un bambino nato e cresciuto all'estero con mamma e fratelli che a 10 anni raggiunge con loro il padre che vive da tempo in Italia ed è naturalizzato italiano, diventa di diritto cittadino italiano. Per il MIUR non rientra nella categoria degli allievi stranieri, pur avendo, "nonostante" la cittadinanza italiana, un evidente retroterra migratorio.

216 In realtà questo non sempre è stato possibile, perché in quell'a.s. non tutte le scuole avevano fornito all'USP anche i dati di cittadinanza.

217 Come si fa a sapere se un allievo è bilingue, ossia se usa abitualmente in casa e/o fuori altre lingue oltre all'italiano? In numerosi paesi europei che hanno anagrafi linguistiche dei propri studenti, glielo si chiede direttamente, ovvero si interpellano i genitori e eventualmente gli insegnanti. Inferenze sui tassi di bilinguismo che partono dai dati sulla cittadinanza oppure, come in questo caso, sull'etnicità dei nomi, hanno dei tassi di affidabilità ovviamente ridotti. Ciò detto in questo momento contingente in Italia forse, partendo dall'etnicità dei nomi si hanno indicazioni più concrete sul bilinguismo che verificando le cittadinanze, visto che i bambini binazionali (che hanno la cittadinanza italiana alla nascita perché uno dei genitori è italiano, o che la ottengono quando un genitore viene naturalizzato e gliela trasmette, oppure ancora perché sono stati adottati) vengono registrati come cittadini "solo" italiani, con la perdita quindi delle informazioni sul retroterra migratorio.

Tabella 42: studenti certificati con retroterra migratorio nelle scuole elementari e medie di Torino – a.s. 2013-2014²¹⁸

	allievi iscritti / % rispetto al totale			allievi iscritti certificati / % rispetto al totale	
	elementari	medie		elementari	medie
totale	100.688	61.330	totale	996	780
italiani	87.807 / 87,2%	54.093 / 88,2%	italiani ²¹⁹	655 / 65,8%	552 / 70,8%
CNI	12.881 / 12,8%	7.237 / 11,8%	con retroterra migratorio ²²⁰	341 / 34,2%	228 / 29,2%
G2	8.983 / 8,9%	2.767 / 4,5%	nati in Italia con retroterra migratorio ²²¹	268 / 26,9%	128 / 16,4%
G1	3.898 / 3,9%	4.470 / 7,3%	nati all'estero ²²²	73 / 7,3%	100 / 12,8%

3.4.2 Le risorse e il personale dedicati del Ministero dell'Istruzione a livello centrale e locale

Il pluralismo culturale, accompagnandosi alla particolare complessità del nostro tempo e alle trasformazioni del sistema di istruzione, richiede al mondo della scuola di non rimanere spettatore di eventi o rassegnato testimone di processi sociali e culturali che vanno governati. Per questo, c'è bisogno di una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola, di una loro formazione mirata e specifica, di assunzione coraggiosa di governo del cambiamento da parte dei dirigenti delle scuole ad alta presenza di alunni stranieri, anche mediante l'attivazione di moduli di formazione diffusa, da definire d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, gli Enti locali e le Università, ed in collaborazione con centri interculturali e associazioni²²³

Alla luce di queste affermazioni forti e univoche che chiamano in causa chi quotidianamente lavora nelle scuole, si vuole ora verificare quanti e quali siano gli uffici che si occupano di elaborare, implementare e verificare le politiche di governo dei processi scolastici che toccano la più grande minoranza all'interno della scuola italiana, quella dei figli di immigrati e degli studenti bilingui, a livello nazionale uno studente su dieci, e nel caso della città presa in esame più in dettaglio, Torino, uno su sei. Il personale che lavora nella parte gestionale del Ministero dell'Istruzione è attivo sia nella sede centrale a Roma, che nelle sue emanazioni regionali e provinciali, molto lavoro amministrativo poi viene delegato alle segreterie delle singole scuole. Ogni ufficio ha un suo specifico ambito di competenza, e viene guidato e coordinato da dirigenti tecnici, ultimamente spesso individuati fra chi ha studi di tipo giuridico-economico. Vi sono poi i cosiddetti ispettori ministeriali, che oltre a possedere approfondite competenze normative, devono avere solide basi pedagogiche e che, parallelamente al loro lavoro ispettivo, diventano referenti di determinati progetti o ambiti di lavoro. All'interno degli uffici oltre a personale amministrativo e tecnico si trovano anche alcuni insegnanti temporaneamente²²⁴ distaccati dall'attività di insegnamento. Gli ambiti affini alla nostra ricerca seguiti dagli uffici periferici o centrali del MIUR hanno spesso l'etichettatura di uffici "interculturali", per l'insegnamento delle lingue straniere o dell'italiano L2, per gli studenti stranieri o ancora per la realizzazione di progetti europei. Quando il personale fisicamente presente negli uffici che seguiva determinati filoni viene meno (ad esempio, se insegnanti distaccati devono ritornare ad insegnare, o ispettori che vanno in pensione non vengono sostituiti) la responsabilità formale delle attività continua a rimanere dei dirigenti tecnici, che spesso di fatto non riescono più a seguire tutta una serie di attività.²²⁵ I progetti muoiono quindi di inedia, esisto-

218 I dati sugli "allievi iscritti" sono quelli dell'appendice 1 e 4 di MIUR Statistica (2014c: 32, 38), per gli "allievi iscritti certificati" si tratta di dati elaborati partendo da nominativi "evidentemente stranieri" e stato di nascita archiviati dell'Ufficio Segno dell'USP di Torino.

219 Nati in Italia con nomi e cognomi evidentemente italiani.

220 Si tratta della somma delle due categorie di nati in Italia e all'estero con retroterra migratorio (v. le altre note).

221 Si tratta di allievi nati in Italia con nomi e cognomi "visibilmente" stranieri, e quindi con genitori con cui potenzialmente parlano anche altre lingue oltre l'italiano. Non è sempre stato facile prendere decisioni in merito all'etnicità dei nomi: in Italia è ormai pratica relativamente diffusa dare nomi di battesimo stranieri (Michael, Thomas, Sharon, ecc.), moltissimi nomi ispanofoni e rumenofoni poi sono facilmente sovrapponibili a nomi italiani (e/o cognomi ad es. sardi o veneti); in tutti i casi in cui vi fosse un margine di dubbio, i ragazzi sono stati catalogati come italiani, e si sono ottenuti quindi verosimilmente dati sottostimati per "etnicità".

222 In questa categoria degli allievi nati all'estero ci sono i figli di coppie di genitori ambedue stranieri, oppure di coppie miste, oppure di genitori italiani adottanti (potrebbero, residualmente, esserci anche figli nati fuori Italia di coppie italiane); tutti questi ragazzi, in potenza, hanno praticato e/o praticano un'altra lingua oltre all'italiano.

223 MIUR Rapporto (2009: IV).

224 Di regola per due o tre anni, negli ultimi anni il loro numero è sempre più ridotto.

225 A meno che arrivi da Roma un forte input in questo senso, che potrebbe però anche dopo poco improvvisamente scomparire.

no solo più sulla carta o sul web (o neanche più questo). A capo di questo personale si trova la Ministra o il Ministro di turno, responsabile di tutta la politica scolastica, quindi anche quella che riguarda gli studenti stranieri, affiancata da un numero variabile di sottosegretari, più o meno stabili, a loro volta affiancati da esperti o comitati di esperti per eviscerare particolari questioni oggetto di interesse. All'interno della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica²²⁶ sono attive le omonime VII Commissioni in cui vengono elaborate riflessioni e proposte legislative che, se entrano nel calendario di lavoro parlamentare, hanno la possibilità di venire dibattute e passare il vaglio del voto parlamentare; lo stesso può accadere anche "dal basso", con leggi di iniziativa popolare.²²⁷ Esiste anche il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) che deve pronunciarsi su proposte o disegni di legge in materia scolastica, in alcuni ambiti con pareri obbligatori, e formulare proposte sulla sperimentazione scolastica, il 13 gennaio 2016 esso è tornato operativo dopo quattro anni di vacanza.²²⁸ Per quel che riguarda l'argomento di nostro interesse c'è anche – di nuovo – un Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura,²²⁹ con compiti consultivi, propositivi e di verifica delle politiche di integrazione scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana;²³⁰ il suo compito è di effettuare monitoraggi, incoraggiare accordi interistituzionali e favorire la sperimentazione e l'innovazione metodologica didattica e disciplinare.

In passato vi sono state istituzioni pubbliche responsabili della ricerca didattico-pedagogica applicata, nel tempo fondate, chiuse e rifondate con nomi sempre nuovi, di cui poco è rimasto. Fra queste gli Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi; il Centro Europeo per l'Educazione; la Biblioteca di Documentazione Pedagogica; gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa; l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Sopravvivono attualmente l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa INDIRE,²³¹ affiancato dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione INVALSI.²³² Nel 2011 inoltre il MIUR ha firmato un protocollo di intesa con la Fondazione ISMU²³³ (Iniziative e studi sulla multietnicità) per la promozione di studi e ricerche per l'integrazione degli studenti stranieri e l'educazione interculturale, in questi ultimi anni tra l'altro, i rapporti annuali del MIUR sugli studenti stranieri sono stati redatti in stretta collaborazione con questa Fondazione.

Se si cerca di capire quali uffici e personale dedicato il MIUR dedica ai minori stranieri partendo dalle pagine di presentazione in linea si trova, a livello centrale e locale in Piemonte, la seguente situazione:

Tabella 43: siti e uffici MIUR dedicati all'intercultura

	Roma		Piemonte / Torino	
	persone	pag. web	persone	pag. web
intercultura	2	http://www.istruzione.it/web/istruzione/intercultura ²³⁴	2	http://www.icregioparco.gov.it ²³⁵

226 Denominate rispettivamente "Cultura, Scienza e Istruzione" e "Istruzione pubblica, beni culturali, ricerca scientifica, spettacolo e sport", v. i siti di Camera e Senato.

227 Proprio ultimamente è stata riproposta e aggiornata la "Legge di iniziativa popolare per una buona scuola per la Repubblica", elaborata con un grande e diffuso lavoro dal basso, mai oggetto di voto parlamentare, cfr. <http://lipscuola.it>.

228 Istituito nel 1977 con il nome di Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, si tratta dell'omologo scolastico del Consiglio Superiore della Magistratura in ambito giuridico, è l'organo di controllo legislativo in ambito di scelte scolastiche, esso può esprimere anche pareri autonomi e non richiesti dal Ministro (forse per questo motivo diversi Governi ne hanno di fatto reiteratamente sospeso l'azione). Il CSPI era di fatto decaduto nel 2012 e di fronte alla latitanza del MIUR il sindacato CGIL ha aperto una causa amministrativa presso il TAR del Lazio affinché il MIUR avviasse le procedure per eleggere un nuovo CSPI (il Governo Renzi con il DL "Milleproroghe" del 31 dicembre 2014, diventato legge nel marzo 2015, aveva prorogato dal 31 dicembre 2014 al 30 settembre 2015 la data per le elezioni del CSPI, e dal 30 marzo al 31 dicembre 2015 "il termine entro il quale sono da considerarsi non dovuti i pareri obbligatori e facoltativi". Il 28 aprile 2015 hanno finalmente avuto luogo le elezioni propedeutiche al suo insediamento, e in seguito a diffida dello stesso sindacato, il 5 gennaio 2016 l'allora ministra Giannini ne ha nominato i componenti non elettivi, così che finalmente il 13 gennaio 2016 ne ha avuto luogo la seduta di insediamento con l'elezione del Presidente e l'approvazione del regolamento.

229 L'Osservatorio è stato istituito il 6 dicembre 2006 sotto il governo Prodi con il nome di *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* e si è riunito per due anni, è stato poi re-istituito il 5 settembre 2014, con un nome leggermente più breve, dall'allora ministra Giannini, cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090914>.

230 Come ad esempio il "Piano nazionale Italiano L2" (v. p. 183), o le "Dieci proposte" (v. p. 194).

231 Cfr. <http://www.indire.it/>.

232 Cfr. <http://www.invalsi.it/>.

233 Cfr. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c4da2120-a11e-4ce4-b12c-de237f6a46f5/protocollo_ismu_miur.pdf.

234 Sito aggiornato al 2015.

italiano L2	?	?	?	²³⁶
lingue di famiglia	?	?	?	?
lingue straniere	?	http://www.miurambientelingue.it ²³⁷	?	? ²³⁸
sensibilizzazione verso il plurilinguismo	?	http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/lscpi ²³⁹	?	v. sito nazionale
modulistica plurilingue per segreterie ²⁴⁰	?	http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/parlo-la-tua-lingua ²⁴¹	?	v. sito nazionale
informazioni plurilingui su sistema scolastico italiano ²⁴²	?	?	?	?

Le informazioni che si ricavano dalle presentazioni in linea dei vari uffici del Ministero fanno capire come oggi, sia a livello centrale che a livello locale, in seguito ai tagli radicali che hanno coinvolto la scuola italiana negli ultimi anni,²⁴³ sono davvero pochissime le persone che si possono occupare a tempo pieno delle politiche scolastiche riguardanti gli studenti CNI. Addirittura lo stesso "Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura" nel suo decreto di istituzione prevede che i lavori dei suoi ventisei membri,²⁴⁴ in carica per tre anni, si svolgano prevalentemente a distanza, e senza compensi o gettoni di presenza (verrebbe da dire, come volontariato nel tempo libero). Sembrano mancare, a livello centrale e locale, uffici e personale di riferimento per le politiche linguistiche,²⁴⁵ per l'insegnamento dell'italiano L2 e delle lingue di famiglia, che possano ideare, coordinare e valutare piani e azioni. L'impressione che un osservatore esterno potrebbe ricevere è che le politiche scolastiche per questo gruppo di studenti non abbiano bisogno di una progettazione, un monitoraggio e una valutazione ad hoc, ma si possano delegare in toto all'autonomia delle singole scuole.²⁴⁶ Che non ci sia bisogno di strumenti strutturali, di pratiche e risorse chiare per raggiungere obiettivi ben delinea-

235 La pagina dedicata all'Inclusione e Integrazione del sito dell'USR (<http://www.istruzioneepiemonte.it>) prevederebbe anche la rubrica "Alunni con cittadinanza non italiana", ma essa non è attivata (cfr. http://www.istruzioneepiemonte.it/?page_id=4521). A Torino esiste dal novembre 2015 un Centro Territoriale per l'Inclusione degli Stranieri ospitato, anche dal punto di vista informatico, dall'IC Regio Parco. Si occupa di formazione degli insegnanti in ambito italiano L2, consulenza didattica, accoglienza e orientamento degli alunni stranieri così come di attività e servizi per le famiglie e il territorio. V. http://www.icregioparco.gov.it/index.php?option=com_content&view=article&id=404:presentazione-c-t-i-centro-territoriale-per-l-inclusione&catid=73&Itemid=193?.

236 L'URS ha una pagina dedicata all'istruzione degli adulti stranieri (<http://cpia.istruzioneepiemonte.it/>), che contiene anche informazioni sui corsi di italiano L2 per adulti, e presenta dei collegamenti a programmi di traduzione in linea.

237 Si tratta di una pagina in costruzione che dovrebbe ospitare documentazione e monitoraggio riguardo all'insegnamento dell'inglese alle elementari e ai progetti CLIL alle superiori, è aggiornata al 2015.

238 La sezione "Lingue straniere" attualmente non presenta nessun contenuto, v. http://www.istruzioneepiemonte.it/?page_id=10170.

239 Si tratta del progetto nazionale "Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale" LSCPI, durato dal 2014 al 2015 (in Piemonte in via sperimentale dal 2011 al 2013), finalizzato a armonizzare le politiche educative dell'Italia con quelle del Consiglio d'Europa, in cui si sono sperimentati approcci plurilingui e interculturali in alcune classi delle elementari, v. p. 229.

240 Il sito del MIUR ha prodotto ex novo del materiale anche se esistevano già siti specializzati, come quello del Centro Come (centrocome.it), che mettevano a disposizione questa modulistica, già nel lontano 2007 il Comune di Torino aveva messo online il "Libricino utile" con tutta la modulistica plurilingue per le scuole (v. p. 240).

241 Sito aggiornato al 2013.

242 Si trovano però su siti privati, v. 2.1.9 Guide sull'educazione bilingue dei figli.

243 OCSE (2016b) ha calcolato che tra il 2008 e il 2013 la spesa pubblica per l'istruzione in Italia è diminuita del 14% (mentre per altri servizi pubblici la contrazione di spesa è stata inferiore al 2%), fra tutti i paesi esaminati è quello in cui in quel periodo nel settore scuola vi sono stati i tagli più consistenti della spesa pubblica; nel 2013 la spesa totale per l'istruzione dal livello primario a quello terziario è stata pari al 4% del PIL, rispetto alla media OCSE del 5,2%. La spesa annua per l'istruzione nel 2013 è stata di 9.238 dollari statunitensi per studente (inferiore di oltre 1 200 dollari statunitensi rispetto alla media dell'OCSE). Secondo la CGIL i fondi a disposizione delle scuole (MOF) sono stati più che dimezzati dal 2009 al 2015, da 1.380 milioni di euro ai 642 (<http://www.flcgil.it/scuola/assegnazione-mof-2015-2016-sottoscritta-l-intesa-al-miur.flc>). Dai dati del monitoraggio dell'Unione Europea (2015b) emerge come l'Italia sia fra i paesi che hanno diminuito le spese nel settore dell'istruzione per almeno tre anni consecutivi, e ciò abbia avuto conseguenze oltremodo problematiche. Nonostante gli annunci governativi di nuovi fondi destinati alla scuola affermino il contrario, un'esame dei bilanci italiani dell'Istruzione del 2014 e del 2015 di Eurydice (2015a: 8), aggiornato al mese di dicembre, fa rientrare l'Italia fra i paesi a bilancio sostanzialmente invariato.

244 Il decreto è datato 5 settembre 2015, ne fanno parte fra gli altri due rappresentanti di istituzioni torinesi, la Presidente di FIERI (Forum internazionale ed europeo di ricerche sull'immigrazione) e la Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo "Regio Parco".

245 Idealmente si tratta di uffici che dovrebbero lavorare in maniera coordinata, visto che gli "oggetti" delle loro politiche, gli studenti bilingui, contengono i due aspetti linguistici, in realtà a oggi sembrano non esistere addirittura come uffici che lavorano in maniera disgiunta.

ti, e che "vadano bene" progetti a termine, risorse evanescenti all'interno di scuole con competenze differenziate, con esiti e risultati disomogenei e che vengono ritenuti a priori accettabili.²⁴⁷ OCSE (2014b: 30) bacchetta l'Italia proprio per la sua precarietà, chiedendo una razionalizzazione delle sue pratiche:

Quella che in altri Paesi dell'OCSE sarebbe una politica di integrazione ordinaria, in Italia è condotta con finanziamenti straordinari. Spesso, l'integrazione dei servizi di base quali l'informazione e la documentazione, l'orientamento e la formazione, non è realizzata attraverso il bilancio ordinario, ma tramite il finanziamento di progetti. Questi dovrebbero essere coperti con le linee di bilancio ordinarie e non con bandi volti a promuovere la sperimentazione. Il fatto che molte iniziative siano basate su progetti e finanziate per un periodo da uno a tre anni implica una mancanza di sostenibilità. Occorre mettere in opera meccanismi volti ad identificare e, in seguito, integrare i progetti efficaci. In queste condizioni, la durata dei contratti/subappalti dovrebbe essere estesa, dove necessario.

3.4.2.1 I mediatori interculturali

I mediatori interculturali sono delle figure professionali presenti da alcuni decenni in Italia, che hanno il compito di fare da tramite fra persone immigrate non fluenti nella lingua e nelle consuetudini italiane e operatori di strutture (sanitarie, scolastiche, ecc...) non fluenti nella lingua e nelle consuetudini dei propri interlocutori. A parere di v. Fiorenzo Oliva (2011: 20) il loro profilo non è finalizzato alla mera mediazione linguistica, essi infatti sono anche conoscitori di due codici culturali diversi e possono fare da tramite anche fra essi. Il loro lavoro ha buon esito se, in seguito ad un incontro in loro presenza, ambedue gli interlocutori, l'autoctono e lo straniero, avranno imparato qualcosa dell'altro, ritrovandosi con qualche conoscenza in più e magari qualche certezza in meno. A scuola la loro funzione è di accogliere i bambini/ragazzi neoarrivati e i loro genitori, facilitando la relazione fra scuola e famiglia. Dovrebbero essere presenti alla bisogna sia al momento dell'iscrizione, collaborando nel rilevare i dati sul percorso scolastico degli allievi, incluse le competenze linguistiche²⁴⁸ e disciplinari, sia in momenti cruciali dell'anno scolastico (colloqui, riunioni, distribuzioni pagelle); non soltanto durante la prima fase di inserimento, ma anche ogni volta che ne emerga in seguito la necessità. Inoltre essi informano gli insegnanti italiani su lingue, cultura e tipologia di scolarizzazione del paese di origine dei propri allievi. Infine possono valorizzare la lingua e cultura di origine degli allievi, fungendo da tramite per metterla a disposizione di tutta la classe con attività di educazione interculturale, insegnando la L1 e collaborando nell'insegnamento contrastivo dell'italiano L2. Come nota Maria Rita Vittori (2003: 77) i mediatori all'interno della scuola forniscono un filtro e un orientamento comunicativo e culturale fra genitori, insegnanti e allievi, sia nella quotidianità, che in caso di problemi. Inoltre, quando essi siano visibili a tutti,²⁴⁹ danno legittimità e prestigio alle culture e alle lingue di origine, e possono tradurre materiali didattici ed informativi nelle diverse L1.

In Piemonte, i prerequisiti per poter accedere a questa professione sono il possedere un diploma o una laurea, e l'essere fluenti in italiano e in una lingua nativa diversa da esso. Bisogna superare una pre-selezione legata a titoli e a competenze linguistiche, per poter infine accedere ad un corso a numero chiuso che, superato lo stage e l'esame finale, dà il diploma di "mediatore interculturale". A oggi a livello nazionale manca un inquadramento normativo della figura del mediatore culturale, così come criteri omogenei di formazione²⁵⁰ e di impiego, albi professionali, mansionari, ma manca soprattutto il

246 Una eccezione in ambito istituzionale è data dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna che pubblica sul proprio sito www.istruzioneer.it note, dati e materiali dedicati all'inclusione degli alunni stranieri. Come spiega la dirigente dell'Ufficio III Chiara Brescianini nella sua circolare del 27 febbraio 2017:

Le note, pur facendo riferimento ad azioni amministrative di assegnazione fondi, rendicontazione e monitoraggio di progetti che le istituzioni scolastiche realizzano, rappresentano, nella loro specificità, una forma di documentazione utile per tracciare la loro storia che spesso si disperde tra le numerose circolari.

Inoltre, questo Ufficio produce e diffonde materiali sul tema che possono offrire spunti di approfondimento, anche a distanza, per tutti i docenti.

I numeri e le statistiche rappresentano dati di fatto che attribuiscono un senso alle azioni rivolte all'inclusione di studenti con vissuto migratorio.

247 Carla Bonino, nel 2004 Dirigente del Settore Integrazione Educativa della Città di Torino, in seguito ad un'indagine realizzata nelle scuole dell'obbligo, nota la precarietà delle iniziative dedicate agli studenti stranieri: le scuole si trovano ogni anno a dover ricominciare quasi da capo, lavorando in una situazione di instabilità perenne. A suo parere però, di fronte ad un processo irreversibile verso una scuola multietnica e multiculturale, l'integrazione degli stranieri e l'interculturalità sono temi che si possono affrontare solo con modifiche strutturali che superino la precarietà degli interventi messi in atto, v. Città di Torino (2004: 8-12).

248 In italiano, lingua/e di famiglia ed eventuali lingue straniere.

249 Nella ricerca da noi svolta è emerso che moltissimi ragazzi non conoscevano la denominazione di "mediatore culturale", questa figura non era professionalmente identificabile all'interno delle scuole, e dove essi erano presenti, i bambini li indicavano in maniera generica come "aiutanti", verosimilmente è una conseguenza della precarietà ed evanescenza degli interventi dei mediatori. V. la risposta alla domanda [129] in 7.1 I genitori e la scuola.

250 Questo sarebbe importante per evitare una preparazione disomogenea dei singoli mediatori.

diritto e quindi l'esigibilità dell'accesso al servizio da parte degli utenti (non solo in ambito scolastico, ma anche in quello sanitario). A Torino agiscono diverse cooperative e associazioni che coordinano il lavoro dei singoli mediatori,²⁵¹ i maggiori problemi attualmente sono legati alla mancanza di fondi certi, che permettano agli utenti potenziali di usufruire dei loro servizi: per quel che riguarda le scuole ad esempio, il monte ore di mediazione che esse hanno a disposizione muta di anno in anno, non già in base alle esigenze dei propri studenti e delle loro famiglie, ma in base a chi compila il bilancio locale (e a monte quello centrale) per quell'anno specifico.

Ciafaloni (2006: 72-73, 100-101) riferendosi alla realtà scolastica torinese, sottolinea come il mediatore non sia da vedersi solo come un interprete-traduttore, bensì come un operatore culturale a cui spetta facilitare la comunicazione e la comprensione tra persone appartenenti a "culture" diverse, realizzando una decentramento dei punti di vista e la decostruzione dei presupposti culturali, dati per scontati da ciascun interlocutore, smussando l'insorgere di incomprensioni e conflitti. Le modalità di utilizzo di mediatori culturali variano da scuola a scuola, che hanno grosse difficoltà nell'avvalersi di un aiuto continuativo da parte di mediatori specializzati nell'ambito scolastico. Le difficoltà derivanti dalla mancanza di risorse certe e continuative per poter pagare gli interventi, l'eterogeneità delle richieste di mediazione, la mancanza di una formazione specifica dei mediatori per ambito di intervento, e quindi per l'ambito scolastico, e a volte la poca informazione degli insegnanti rispetto a ruolo e funzioni della mediazione all'interno delle scuole, fanno sì che spesso non si riesca ad avvalersi del lavoro intervento, o non nel modo adeguato. Molte scuole integrano o suppliscono alla mediazione utilizzando schede di iscrizione e documentazione tradotte nelle lingue dei maggiori paesi di provenienza degli allievi stranieri, questa modulistica tradotta non può però sostituire il sostegno dato da una mediazione culturale intesa in senso più ampio, che potrebbe permettere un reale accompagnamento dei genitori alla conoscenza del sistema scolastico italiano. Inoltre questo materiale plurilingue a poco serve, se le scuole non conoscono i sistemi scolastici dei paesi di provenienza. A parere dell'autore quindi la presenza di un mediatore in occasione dell'iscrizione e in altri momenti ritenuti importanti aiuta a costruire un rapporto con la famiglia del minore, consente di conoscere con maggiore facilità i percorsi di provenienza, il contesto e l'esperienza di vita pregressi dell'allunno, la sua scolarizzazione precedente, la storia sanitaria, le vicissitudini burocratico-giuridiche, la causa dell'emigrazione e il progetto migratorio della famiglia stessa, informazioni indispensabili per progettare un inserimento scolastico positivo che tiene conto delle molte variabili in gioco, cosa non possibile se ci si basa, come più spesso accade, utilizzando scarni dati, scritti in assenza di interazione. Egli osserva che (*op. cit.*:100-101)

spesso l'impiego che ne viene fatto è calibrato sulle emergenze, con una disponibilità minima di ore per problemi di risorse economiche della scuola, limitando l'intervento ad un "rompere il ghiaccio" (ossia ad un primo incontro di conoscenza/orientamento) che nella maggior parte dei casi si traduce in una azione di "pronto soccorso linguistico", senza che ci sia la possibilità di dare alla relazione una continuità nel tempo che vada nella direzione di una comprensione reciproca tra i soggetti in campo ad un livello più profondo. [... Spesso] le scuole rinunci[a]no al loro impiego "arrangiandosi per conto loro" o negandone completamente l'utilità e attribuendo funzioni simili a soggetti quali studenti, mamme, parenti amici delle famiglie, insegnanti.

Simona Gioa,²⁵² psicologa del Centro Fanon,²⁵³ rimarca che le scuole dovrebbero avere ogni anno la certezza di un pacchetto ore di mediazione. Il mediatore viene visto a volte dagli insegnanti come traduttore che spiega il punto di vista della scuola italiana ai genitori stranieri, ma non è solo questo, o lo diventa quando la comunicazione è unidirezionale dalla scuola verso la famiglia, e non reciproca. Il rischio è che i mediatori vengano contattati solo quando ci sono bimbi o ragazzi che "danno dei problemi", di apprendimento o di comportamento, che non vi sia un vero ascolto dei genitori e degli allievi, ma che interpellarli diventi un passaggio per "stigmatizzare il problema": il mediatore finisce quindi per fare il passacarte e trasmettere dalla scuola alla neuropsichiatria infantile quello che è diventato un "caso"; spesso viene interpellato per tradurre decisioni prese aprioristicamente dalla parte italiana, senza che siano stati interpellati gli interlocutori stranieri. In alcuni casi di "iperintegrazione" del mediatore, questi può addirittura acuire o creare problemi, il suo ruolo invece dovrebbe essere quello di facilitare la comunicazione, non di fare l'interprete tout court, ma mediare effettivamente fra due culture; la

251 Per maggiori informazioni cfr. il sito dell'associazione professionale piemontese <http://www.mediatoreinterculturale.it/> e la pagina dedicata sul sito cittadino <http://www.comune.torino.it/stranieri-nomadi/stranieri/mediazione.htm>.

252 Si riporta parte di un suo intervento all'interno del corso di formazione per Cross Community Schools del 5 aprile 2011 presso l'IIS Giolitti di Torino.

253 Si tratta di un centro di cultura e di pratica etnopsichiatria nato a Torino nel 1996 in cui psicologi, mediatori culturali, antropologi offrono un servizio di counseling rivolto a immigrati e a operatori (insegnanti, servizi sociali, NPI); il centro può lavorare direttamente su casi, o supportare gli operatori quando riceve segnalazioni, ad esempio dalle scuole. L'etnopsichiatria sta al confine di molte discipline, utilizza contenuti e saperi dell'antropologia, della psicologia e della pedagogia, cfr. <http://www.associazionefanon.org>.

mediazione culturale deve essere aperta alle varie forme di cultura, senza limitarsi agli stereotipi (cibo, musica).

Favaro (2001) in un tempo che cronologicamente *sembrerebbe* vicino, e che rimanda ad un mondo oggi non più esistente, elencava in dettaglio i compiti di una mediatrice rispetto ai suoi diversi interlocutori,²⁵⁴ facendoci capire quale fosse la dotazione delle scuole solo pochi anni fa, e quali le attenzioni che si potevano rivolgere agli allora pochi bambini stranieri e ai loro genitori. Per conto Ciafaloni (2006: 179-181), sempre riferendosi a un passato recente in cui i mediatori in alcune scuole erano presenti anche in modo significativo, evidenzia possibili usi impropri della loro figura.²⁵⁵

3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni

*Non servono proclami: serve quel lavoro quotidiano nelle aule che può vincere le diffidenze e le differenze. Un lavoro che aiuti ad acquisire prima di tutto la padronanza della lingua italiana e quegli strumenti culturali e professionali con i quali costruire il proprio futuro dentro il nostro Paese*²⁵⁶

Si elencano qui di seguito, in ordine cronologico, i principali riferimenti normativi a livello nazionale (e locale) riguardanti gli studenti stranieri, sono ormai di 25 anni di normativa scolastica sull'interculturalità.²⁵⁷

La Costituzione Italiana disciplina le basi della frequenza scolastica.²⁵⁸ Con il DPR 722/1982 (DPR 722/1982) l'Italia recepiva e specificava in dettaglio l'attuazione della direttiva 77/486/CEE (Consiglio delle Comunità Europee 1977). Essa riguarda i figli di lavoratori comunitari venuti a vivere in Italia, e specifica che vengano iscritti d'ufficio alla classe della scuola d'obbligo successiva a quella frequentata

254 La mediatrice nei confronti dei *genitori immigrati*: informa, facilita l'uso della scuola, rimuove gli ostacoli che si frappongono all'accesso ai servizi educativi (ad esempio stimolando la produzione di materiali informativi, modulistiche, ecc. bilingui); / orienta e accompagna, se lo richiedono (!), i genitori neo-arrivati nel sistema scolastico italiano; / mette in relazione i diversi partner educativi, collaborando nel sistematico chiarimento degli attori in scena e dei ruoli di ciascuno nel percorso evolutivo ed educativo del minore; / traduce colloqui, materiali, documenti scolastici; / interviene in situazioni di malinteso e di conflitto; gestisce eventuali incidenti interculturali o fraintendimenti.

Nei confronti dei *bambini stranieri*: progetta in collaborazione con le insegnanti e sostiene la fase dell'accoglienza; / ricostruisce la loro biografia e la storia scolastica precedente; / rende esplicite le regole della scuola e del servizio educativo; / funziona da contenitore affettivo per ridurre le loro ansie e disorientamento iniziale; / dà visibilità e valorizza le culture d'appartenenza, funzionando come modello positivo di riferimento e di identificazione; / dà legittimità e prestigio alla lingua d'origine dentro la scuola; / si pone, in dati casi, come garante e difensore dei diritti dei bambini stranieri, considerata anche la debolezza istituzionale delle loro famiglie e la situazione di silenzio dei genitori stranieri.

Nei confronti degli *insegnanti*: contribuisce a risolvere le difficoltà comunicative, non solo linguistiche, con le famiglie; / fornisce informazioni sulla storia del bambino permettendo di individuare i suoi potenziali e controbilanciare la sua iniziale posizione di svantaggio scolastico; / presenta modelli educativi e scolastici del paese di origine (organizzazione, metodologie, didattica, aspetti relativi alla disciplina, contenuti, ecc.), contribuendo a sdrammatizzare le diversità culturali, smantellare stereotipi e significando comportamenti apparentemente incomprensibili; / contiene ansie, imbarazzi e timori nei confronti dei nuovi inserimenti; / traduce informazioni e materiali della scuola in diverse lingue; / sostiene e collabora nei laboratori bilingui; / collabora a progetti di educazione interculturale.

Nei confronti dei *bambini italiani*: facilita la conoscenza e l'incontro con i bambini stranieri "raccontando e raccontandosi" all'interno di altre culture; / narra e propone animazioni interculturali; / contribuisce a realizzare progetti interculturali; / fornisce un'immagine positiva di un paese, di una lingua e di una cultura; / contribuisce a contrastare visioni etnocentriche attraverso attività di decentramento narrativo.

Nei confronti dei *genitori italiani*: contribuisce a gestire i malintesi attraverso la progettazione e partecipazione a gruppi di discussione; / contribuisce a chiarire gli obiettivi e le potenzialità della scuola plurilingue e multiculturale.

Le sei azioni principali dei mediatori sono quindi: tradurre e interpretare, accogliere, informare, accompagnare, prevenire e gestire i malintesi, progettare.

255 Il sociologo spiega intanto quello che il mediatore culturale non è: un'insegnante di sostegno, perché essere straniero non è uguale ad avere una disabilità; un mero traduttore o un interprete, perché la comunicazione non si limita a una questione di codici linguistici, ma vi sono molte altre dimensioni in gioco; un "elemento di ricreazione intelligente" che svolge esperienze di educazione interculturale isolate (perché se questa è slegata dalla programmazione generale, rischia di trasformarsi in un momento di folclore ed esotismo); un po' "pronto soccorso" che viene chiamato solo al momento dell'inserimento di un nuovo bambino straniero (delegandogli in toto il compito fondamentale dell'accoglienza, responsabilità invece di tutta la scuola) o quando emergono difficoltà in un bambino straniero (chiedendogli di funzionare come esperto di relazioni interpersonali di fronte a problematiche che hanno spesso spiegazioni legate a dinamiche di classe e alla storia individuale); un agente a cui si delega il cambiamento sociale. Infine non gli si può delegare in maniera estemporanea l'insegnamento dell'italiano L2 (che è invece un percorso didattico che si compie in tempi e luoghi specifici e prevede progettazioni e strumentazioni precise).

256 Dal messaggio del Presidente della Repubblica emerito Giorgio Napolitano a studenti e insegnanti in occasione della cerimonia di apertura dell'anno scolastico 2007/2008, cit. in MIUR Rapporto (2009: II).

257 Tutte le circolari sono agilmente scaricabili dal sito del Ministero www.istruzione.it, gli atti legislativi si trovano inserendone gli estremi in un motore di ricerca.

258 Costituzione Repubblica Italiana (1948) art. 34:

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

con esito positivo nel Paese di provenienza. La domanda di iscrizione va presentata al Provveditore agli Studi, che individua la scuola più idonea a garantirne il migliore inserimento, raggruppando possibilmente alunni dello stesso gruppo linguistico nella stessa classe (non più di cinque per classe). L'art. 2 specifica che nelle

scuole che accolgono [questi alunni ...] la programmazione educativa deve comprendere apposite attività di sostegno o di integrazione, in favore degli alunni medesimi, al fine di:

- a) adattare l'insegnamento della lingua italiana e delle altre materie di studio alle loro specifiche esigenze
- b) promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del Paese d'origine coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie comprese nel piano di studi.

L'art. 3 si sofferma sulle iniziative per l'aggiornamento dei docenti, l'art. 4 prevede che l'insegnamento della lingua e della cultura di origine, se questa non viene insegnata nella provincia di residenza dell'alunno, va realizzato tramite nel quadro di intese tra i Ministeri degli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione e la rappresentanza diplomatica dello Stato di cui gli alunni abbiano la cittadinanza.

A partire dalla fine degli anni Ottanta²⁵⁹ il Ministero della Pubblica Istruzione promulga una serie di circolari ministeriali (CM 301/1989, 205/1990, 21/1991, CM 73/1994) che regolamentano **l'inserimento dei minori stranieri nelle scuole, l'apprendimento dell'italiano, l'educazione interculturale, la valorizzazione di lingue e culture di origine, la realizzazione nelle scuole di scaffali e biblioteche multiculturali e plurilingui.**

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione CNPI (v. p. 175) nella sua pronuncia del 24 marzo 1993 individua nella **educazione interculturale la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo** e di ogni intolleranza. Nella sua successiva pronuncia del 15 giugno 1993 allarga **la tutela delle minoranze linguistiche anche alle nuove minoranze di immigrati.**

Riguardo all'**obbligo scolastico**²⁶⁰ in base all'art. 36, comma 1 della legge 40/1998 sull'immigrazione (detta anche Turco-Napolitano) e al DL 286/1998 (Testo unico sulle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero) **tutti i minori stranieri sul territorio italiano (anche quelli non in regola con il permesso di soggiorno) hanno il diritto-dovere di iscriversi a tutti gli ordini di scuola;** l'insegnamento primario è obbligatorio e gratuito per tutti, ed è garantito l'accesso all'insegnamento superiore.²⁶¹ Viene inoltre sottolineato il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali, invitando le scuole a realizzare per tutti gli alunni progetti interculturali finalizzati alla valorizzazione di queste differenze e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio; queste disposizioni vengono confermate dalla L 198/2002.

Il DPR 275/1999 che regola l'**autonomia scolastica** dà, in potenza, ampia flessibilità alle singole scuole per affrontare l'integrazione degli allievi stranieri, all'art. 4 illustra infatti: "Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche [...] possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo."

Già il CCNL del 1999 prevede misure di **sostegno** per il **personale impegnato in scuole a forte processo migratorio** (poi specificate nelle CM 155/2001 e 106/2002).

Nel 2000 l'INDIRE bandisce il progetto "Le scuole multiculturali e multilingue" per favorire la diffusione di materiali ed esperienze documentate e trasferibili, anche riferite all'italiano L2 e alle lingue di origine.

La CM 160/2001 delinea i confini dei **corsi di italiano L2** per cittadini **extracomunitari, adulti e minori**. La L 53/2003 prevede margini di **personalizzazione dei piani di studio** per realizzare percorsi educativi e didattici rispettosi del singolo studente.

Nel 2004 viene stipulato un "Accordo di cooperazione culturale tra Italia e Marocco" che riguarda aspetti culturali, scientifici, educativi, e che avrà delle ricadute operative nella pratica scolastica negli

259 Presidente del Consiglio è ormai per la sesta volta Giulio Andreotti, il Ministro dell'Istruzione è Sergio Mattarella (attuale Presidente della Repubblica), essi prendono atto del fatto che l'Italia, da paese di emigrazione, sta parallelamente diventando anche paese di immigrazione.

260 L'obbligo di istruzione in Italia vige attualmente per 10 anni, esso riguarda quindi la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni, si assolve frequentando il primo ciclo di istruzione (5 anni di elementare e 3 anni di scuola media) ed almeno un biennio delle superiori (auspicabilmente continuando fino alla maturità), oppure sottostando all'obbligo formativo con la frequenza dopo la terza media di un percorso di istruzione e formazione professionale regionale per ottenere una qualifica professionale (v. p. 165). Dopo i 16 anni sussiste l'obbligo formativo, come ridefinito dal DL 76/2005, n.76, art.1, e cioè come "diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età". L'obbligo formativo può essere assolto in tre modi diversi: - terminando la scuola superiore fino al conseguimento del diploma; - frequentando, dopo il primo biennio di scuola superiore, un corso professionale per il raggiungimento della qualifica; - lavorando con un contratto di apprendistato o altro tipo di contratto che preveda la frequenza di attività formative esterne all'azienda (cfr. il DL 167/2011, "Testo Unico sull'apprendistato").

261 Ciò deriva dall'art. 28 della Convenzione ONU (1989) sui diritti dell'infanzia, a sua volta derivante dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, ratificata in Italia con la L 176/1991.

anni a seguire. In particolare all'art. 18 specifica che la parte italiana promuove l'insegnamento della lingua araba e della cultura marocchina all'interno dei piani dell'offerta formativa delle scuole italiane, in particolare nelle regioni che accolgono una significativa comunità marocchina. Gli insegnanti, individuati e retribuiti dalla parte marocchina, sono integrati nel corpo docente degli istituti italiani in cui operano, e soggetti alle leggi e alla normativa degli stessi. Da questo accordo seguono intese operative territoriali con alcuni Uffici Scolastici Regionali, incluso quello piemontese.²⁶²

Nel 2004 viene realizzato un **progetto pilota di formazione per insegnanti su "Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture"** sulla base di un modello di e-learning integrato,²⁶³ condotto dalle Direzioni Scolastiche Regionali in collaborazione con 21 Università italiane. Viene frequentato, su base volontaria, da un numeroso gruppo di insegnanti che riceve degli strumenti per operare in classi plurilingui nei diversi ordini di scuola.²⁶⁴

Le CM 40/2004, 41/2005 e 91/2005 prevedono misure incentivanti per **progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo migratorio e contro la dispersione scolastica**,²⁶⁵ derivanti dall'art. 9 del CCNL del comparto scuola (i criteri e gli indicatori di distribuzione vengono aggiornati con la CM 96/2006 e la nota prot. n. 779/2008). Da allora, anno dopo anno, si ripete la seguente procedura: viene riproposta una nuova CM che quantifica la distribuzione dei fondi fra le singole regioni,²⁶⁶ ad essa segue una nuova Contrattazione Integrativa Regionale fra le scuole per determinare la ripartizione dei finanziamenti, che avviene tramite partecipazione a bandi, conseguenti graduatorie provvisorie e definitive, monitoraggio e rendicontazione finale.²⁶⁷ Una volta definiti i fondi per la singola scuola (nel tempo i fondi vengono erogati in maniera inversamente proporzionale alla crescita numerica degli studenti), questi possono venir destinati esclusivamente ad insegnanti interni alla scuola che svolgono ore aggiuntive di insegnamento (nello specifico i laboratori di italiano L2) oltre al proprio orario. Spesso però la disponibilità degli insegnanti per svolgere attività extracurricolare è limitata, per cui non è infrequente che nello stesso laboratorio si alternino insegnanti diversi creando, come nota Favaro (2005: 31) disorientamento e discontinuità negli apprendenti.

Il CNPI il 20/12/2005 redige una pronuncia sulle **"Problematiche interculturali"** analizzando il ruolo della scuola nella società multiculturale.

La CM 24 del 1 marzo 2006 **"Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"**, MIUR Linee Guida (2006), **riassume le misure per l'inserimento degli alunni stranieri**; per l'insegnamento dell'italiano L2 viene ribadito un approccio integrato, con un apprendimento semi-spontaneo in classe unito ad attività intensive e mirate di laboratorio linguistico, si dedica particolare attenzione all'apprendimento dell'italiano per lo studio, precondizione necessaria per gli apprendimenti disciplinari. Rispetto alle lingue straniere si propone che lo studente neo-arrivato, alle prese con l'italiano, vi venga avvicinato con equilibrata successione. Per quanto riguarda le [...] **lingue originarie**,

262 V. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

263 Questo progetto viene gestito dall'Università "Ca' Foscari" di Venezia, che realizza la piattaforma "Italdue". Questa Università già nel 1998 aveva stipulato con il MPI un protocollo concretizzatosi nel progetto ALIAS (Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri) per svolgere ricerca, attivare moduli di formazione, anche a distanza, e realizzare materiali nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, cfr. www.unive.it/progettoalias.

264 La formazione si articola su due corsi: uno di 80 ore rivolto ai docenti di tutte le discipline, e uno di 130 ore rivolto ai docenti di lettere o lingue. Il primo corso è propedeutico al secondo per i docenti di lingua, è invece unico per i docenti delle altre discipline.

265 I progetti servono a sostenere i percorsi di accoglienza e di inserimento degli alunni stranieri nella scuola, le relazioni con le famiglie straniere e l'orientamento, le relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, e le reti tra istituzioni scolastiche autonome, società civile e territorio.

266 L'Ufficio VI del MIUR romano distribuisce i fondi fra i singoli uffici scolastici regionali basandosi su specifici indicatori "nel rispetto delle problematiche che fanno capo alla dispersione scolastica, agli abbandoni, all'integrazione degli alunni stranieri e nomadi e all'emarginazione sociale", gli Uffici Scolastici Regionali successivamente emettono bandi, distribuiscono i fondi a disposizione alle singole scuole che ne facciano richiesta documentando sia il proprio bisogno, sia la capacità della scuola di attivarsi nel modo atteso.

267 Non adeguata ai tempi della scuola è la tempistica in cui negli ultimi anni vengono pubblicati questi bandi. Ad esempio per l'a.s. 2015-2016 l'ipotesi per la ripartizione dei fondi fra le diverse regioni è stata firmata il 18 febbraio 2016 (essa metteva a disposizione complessivamente circa 18.460 mila euro, di cui quasi 928.500 al Piemonte): ad essere ottimisti quindi le singole scuole hanno saputo poco prima del termine delle lezioni se avessero diritto a fondi integrativi, e a quanti. Quindi o avranno deciso di attivare durante l'anno scolastico corsi, senza sapere se erano effettivamente in grado di retribuire o meno gli insegnanti che li tenevano, oppure li avranno tenuti le ultime settimane di scuola, o durante le vacanze estive (i fondi sono vincolati all'anno scolastico in corso). Un po' come se ogni anno, da capo, le maestre di prima elementare dovessero motivare perché è importante che i loro bambini imparino a leggere, a scrivere e a contare, e che le loro scuole sono adatte, anzi, più adatte di altre, per insegnare proprio queste cose, dovessero fare domanda per poter avere delle ore dedicate a questi insegnamenti, e ricevessero poco prima di Pasqua una risposta affermativa (oppure no) sul fatto che sì, dopo Pasqua possono effettivamente iniziare a insegnare. Nel 2016 per la prima volta il MIUR ha attivato un portale di servizio (<http://www.areearischio.it>) dedicato a monitorare i risultati di questi interventi, per poterli migliorare negli anni successivi, sicuramente un primo atto per un'effettiva tracciabilità delle azioni attivate.

importante risorsa per lo sviluppo cognitivo ed affettivo, si ribadisce che vengano **valorizzate tramite un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale** presenti sul territorio" (p. 13). Viene **ribadito il criterio generale** (derivante dal DPR 394/1999 art. 45) **di inserire gli alunni neo-arrivati in classi corrispondenti alla propria età anagrafica**: "Slittamenti di un anno in una classe inferiore vanno ponderati con molta attenzione in relazione ai benefici che potrebbero apportare e sentita la famiglia" (pp. 10-11).

L'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri (v. p. 175) nell'ottobre 2007 redige un documento di ampio respiro, **"La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione** degli alunni stranieri" (Osservatorio Nazionale Stranieri 2007). In esso definisce le caratteristiche del modello italiano di integrazione scolastica: l'interculturalità viene declinata come pratica di vita quotidiana, rifiutando sia le logiche assimilatorie, sia la ghettizzazione etnica, basandosi invece su scambio e confronto, in un'ottica di reciproco riconoscimento e arricchimento, nel rispetto delle diverse identità, appartenenze e pluralità di esperienze. Leggiamo (*op. cit.*: 8-9): "Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale." Rientrano nelle azioni per l'integrazione l'apprendimento dell'italiano L2²⁶⁸ e la **valorizzazione del plurilinguismo**, a cui vengono dedicate dettagliate parole (*op. cit.*: 13-14):

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:

- il **plurilinguismo nella scuola**, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; **si deve ripensare l'offerta**²⁶⁹ generale (non limitata agli immigrati) **delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti**²⁷⁰ a seconda delle aree del Paese e **prevedendo le relative abilitazioni**: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- il **plurilinguismo individuale**: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

La CM 119/2007, che regola le iscrizioni scolastiche, al paragrafo 10 dedicato agli "Alunni con cittadinanza non italiana" dà **indicazioni sulla formazione classi, gli accordi di rete e le intese territoriali nei contesti a forte presenza di alunni stranieri**.

Nell'anno scolastico 2007/08 il sistema informatico del Ministero introduce per la prima volta la distinzione tra alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri di recente immigrazione, ossia entrati da un anno nel sistema scolastico italiano.

La nota del 27 novembre 2008 presenta il "Programma Scuole aperte", un piano nazionale annuale che contiene indicazioni anche per l'**insegnamento dell'italiano agli alunni delle scuole medie e su-**

268 Osservatorio Nazionale Stranieri (2007: 12-13) descrive nel seguente modo le attività di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda. La fase "organizzativa", intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a

individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curriculum e adattamento del programma, ecc.); / definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con Enti locali, Associazioni, Centri, Università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via); sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Ital2; / prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e di loro finanziamento; / elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

La fase "glottodidattica" prende le mosse contemporaneamente alla prima, ma produce risultati in un momento successivo, essa riguarda

la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento; / la diffusione di strumenti per la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati; / l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2; / la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

269 In questa citazione così come in quelle seguenti il neretto è della scrivente.

270 Ciò avviene dopo sette anni (v. p. 187), nel 2014 il MIUR inserisce nuove lingue insegnabili a scuola (albanese, arabo, cinese, ebraico, giapponese e sloveno, grande assente il rumeno) con le relative classi di concorso, non si sa quanto tempo passerà, prima che vengano effettivamente insegnate curricularmente nelle scuole dove le famiglie ne facciano richiesta.

periori neo-arrivati in Italia o inseriti a scuola da meno di due anni, per i quali prevede percorsi di apprendimento strutturati e intensivi,²⁷¹ visto che "per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofofoni sono necessari: tempi, strumenti, risorse di qualità".²⁷² Si tratta di un progetto pilota dotato di risorse finanziarie per l'a.s. 2008/2009, da sperimentare e monitorare in alcune aree regionali, per renderlo, nella seconda fase, progetto diffuso e da portare a sistema (cosa a oggi non ancora accaduta). Uno degli allegati (prot. 807 bis) specifica gli "interventi per l'insegnamento/apprendimento di italiano L2" e criteri e modalità di **utilizzo delle risorse** all'interno del sotto-settore definito **"Piano nazionale italiano L2"** (Piano nazionale itL2 2008).

L'anno successivo, con la nota del 12 maggio 2009 "Lingue di scolarizzazione nel primo ciclo d'istruzione" si osserva come le recenti politiche linguistiche europee nel campo della scolarizzazione abbiano in particolare tre punti di contatto con le omologhe politiche del MIUR: la formazione in inglese degli insegnanti delle elementari e degli insegnanti delle superiori che adottano la didattica CLIL, il monitoraggio dei progetti relativi alle lingue minoritarie (ai sensi della L 482/99) e del romani, così come l'educazione interculturale.²⁷³ Viene prospettata la possibilità di far partecipare alcune scuole elementari (pp. 4-5)

all'**elaborazione di un "Quadro di riferimento delle lingue di scolarizzazione"** sul modello del CEFR (Common European Framework of Reference) attraverso un progetto di ricerca – azione nel quale attivare percorsi di formazione in servizio che dovrebbe portare alla **definizione dei livelli (standard) di competenza della lingua di scolarizzazione (IT)** con lo scopo di disporre di uno strumento per modulare le attività didattiche al fine di valutare in modo omogeneo gli esiti di apprendimento degli alunni e favorire il raggiungimento del successo formativo per tutti (italofoni e non italofofoni). [...] È proprio in questo ciclo, infatti, che una corretta e completa acquisizione della lingua di scolarizzazione (IT) riveste una maggiore importanza per il consolidamento dell'identità e per l'integrazione dell'individuo nell'ambiente nel quale vive nel rispetto della lingue e delle culture d'origine.

A oggi non risulta²⁷⁴ che vi sia stato un progetto di ricerca – azione in questi termini, né che siano stati definiti livelli standard di competenza nella lingua di scolarizzazione.

La CM 4/2009 sulle iscrizioni scolastiche contiene, in particolare al paragrafo 10 dedicato agli "Alunni con cittadinanza non italiana" **indicazioni per la formazione classi, gli accordi di rete e le intese territoriali nei contesti a forte presenza di alunni stranieri.**

L'allora ministra dell'Istruzione Maria Stella Gelmini fornisce con la CM 2/2010 (CM 8 gennaio 2010) raccomandazioni sulle modalità di composizione delle classi in presenza di alunni stranieri, ponendo un **tetto massimo del 30 per cento di alunni con cittadinanza non italiana in ogni singola classe**. Questa norma sarebbe dovuta entrare in vigore in modo graduale, e intanto solamente per le iscrizioni al primo anno di ogni ciclo di studi, materne incluse, dall'a.s. 2010/2011, di fatto rimane quasi dappertutto lettera morta.²⁷⁵ Essa stessa prevedeva che i direttori dei singoli Uffici Scolastici Regio-

271 Per la definizione di livelli, obiettivi e programmazione si affidava ai descrittori generali del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* QCER di Consiglio d'Europa (2001). Specificava le caratteristiche che dovevano avere i docenti (in mancanza di docenti disponibili e qualificati interni, si poteva ricorrere a docenti esterni) e prevedeva tre fasi di intervento: quella iniziale con 8-10 ore settimanali di laboratorio per portare gli studenti ad un livello A1-A2 entro 3-4 mesi, una seconda fase "ponte" con ca. 6 ore settimanali che durasse fino alla conclusione del primo anno di frequenza scolastica in Italia con l'obiettivo di arrivare al livello A2-B1, e una terza fase di facilitazione linguistica durante il secondo anno con iniziative di aiuto allo studio in orario scolastico ed extrascolastico per arrivare al livello B2. Si prevedeva di ottimizzare le risorse organizzando nelle scuole individuate, moduli di apprendimento dell'italiano L2 in tempi diversi: da metà giugno a metà luglio moduli estivi di 60-80 ore, a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, moduli di accoglienza di 30-40 ore, nel primo quadrimestre, moduli di 60-80 ore di livello A1-A2, nel secondo quadrimestre, moduli di 40-60 ore di livello A2-B1, o eventualmente ancora moduli di livello A1-A2 per alunni inseriti in corso d'anno.

272 Cfr. Piano nazionale itL2 (2008: 3).

273 Mancano qui riferimenti espliciti ad un'educazione linguistica inclusiva delle lingue di famiglia.

274 Dopo infruttuose ricerche personali, si è interpellato per iscritto il MIUR che non ha risposto, questo silenzio viene interpretato come una mancata realizzazione delle misure ipotizzate.

275 Questa circolare ha come conseguenza la pubblicazione di molti articoli sui giornali, e la realizzazione di accessi dibattiti politici. A livello locale la normativa, che non contiene criteri applicativi, riceve prima dell'inizio dell'a.s. numerose "interpretazioni autentiche", così che le scuole, che non hanno ricevuto istruzioni operative su che cosa fare degli allievi "eccedenti" il tetto del 30%, di fatto continuano come prima: si tratta di un caso di "tanto rumore per nulla". Per un'analisi più dettagliata delle ambiguità e contraddizioni cfr. il comunicato del Segretario generale di un sindacato della scuola Domenico Pantaleo (2010). Tre anni e due ministri dell'istruzione dopo, la Ministra Carrozza il 7 agosto 2013, rispondendo ad una un'interrogazione alla Camera, riportata in un articolo de *La Tecnica della Scuola*, spiega come il tetto del 30% della circolare, mai abolita, sia in realtà "tendenziale". Alessandro Giuliani (2013) commenta:

La Carrozza ha detto che l'obiettivo perseguito dal MIUR, anche con la circolare del 2010 ribadita nelle istruzioni annuali per le scuole, "non è quello di limitare semplicemente la presenza di alunni stranieri, ma di favorire il diritto allo studio, l'integrazione e il successo del percorso formativo". "Il diritto allo studio - ha aggiunto il ministro - nella mia visione, prescinde dall'origine geografica, dalla razza e dalla nazionalità. Conseguentemente il limite del 30% degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli iscritti è un criterio tendenziale e indicativo, che, sempre in base alla circolare, può ben tollerare eccezioni, giustificate dalla presenza di alunni stranieri in possesso di adeguate com-

nali potessero innalzare il tetto del 30% in presenza di alunni stranieri con adeguate competenze in italiano, e viceversa lo riducessero in presenza di alunni stranieri con una scarsa padronanza dell'italiano. La circolare inoltre elenca tutta una serie di criticità²⁷⁶ che deriverebbero dall'essere studente straniero, che potrebbero compromettere gli apprendimenti di tutta la classe; nulla viene scritto sulle lingue di origine. Le misure suggerite dalla CM (8 gennaio 2010: 8) nel rispetto dell'autonomia delle scuole, sono le seguenti:

- attivazione di moduli intensivi, laboratori linguistici, percorsi personalizzati di lingua italiana per gruppi di livello sia in orario curricolare (anche in ore di insegnamento di altre discipline) sia in corsi pomeridiani (realizzati grazie all'arricchimento dell'offerta formativa);
- utilizzo della quota di flessibilità del 20 per cento, destinato per corsi di lingua italiana di diverso livello (di progressiva alfabetizzazione per gli allievi stranieri privi delle necessarie competenze di base; di recupero, mantenimento e potenziamento per tutti gli altri, stranieri e non);
- partecipazione a progetti mirati all'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, utilizzando eventualmente risorse professionali interne o di rete, offerti e/o organizzati dal territorio;
- possibilità per gli allievi stranieri neo-arrivati in corso d'anno di essere inseriti nella scuola - se ritenuto utile e/o necessario anche in una classe non corrispondente all'età anagrafica - per attività finalizzate a un rapporto iniziale sia con la lingua italiana, sia con le pratiche e le abitudini della vita scolastica ovvero di frequentare un corso intensivo propedeutico all'ingresso nella classe di pertinenza (anche in periodi - giugno/luglio/inizio settembre in cui non si tiene la normale attività scolastica). [...] Una buona padronanza della lingua va considerata, peraltro, come una via privilegiata di accesso alla cultura italiana, al suo patrimonio letterario ed artistico e come condizione per il dialogo e la cooperazione sociale.

Chi scrive trova oltremodo bizzarro che lo stesso Ministero, che da una parte sottolinea l'importanza dell'insegnamento dell'italiano L2,²⁷⁷ dimenticandosi di indicare chi lo debba insegnare, dopo pochi mesi revochi su tutto il territorio nazionale, e a Torino in toto, i distacchi per gli insegnanti di laboratorio di italiano L2, cioè di fatto elimini chi è deputato ad insegnarlo.

Nello stesso anno la Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati promuove un'**indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano**, il rapporto conclusivo della Commissione Istruzione Camera Deputati (2011), è frutto di audizioni e visite sul campo dei commissari, e contiene dati, esperienze, analisi e proposte. Si elencano le misure²⁷⁸ da adottare per sostenere il lavoro di docenti e dirigenti, visto come pre-condizione per ottenere buoni risultati scolastici negli studenti. Vista la presenza significativa e stabile di "**alunni non italofoini**",²⁷⁹ **almeno per origine**:

1) vanno adeguate le **competenze del personale** sia a livello **centrale**, sia nelle **singole scuole**, **apprendendo** anche dalle **esperienze positive di Paesi di immigrazione più antica**;

petenze linguistiche, dalla disponibilità di risorse professionali e strutture di supporto, anche esterne alla scuola, da ragioni di continuità didattica per classi costituite negli anni precedenti o da stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative".

276 La CM (8 gennaio 2010: 3) riassume così le possibili criticità:

a. la significativa incidenza di dispersioni, abbandoni e di ritardi che caratterizza l'itinerario scolastico degli alunni provenienti da un contesto migratorio; la loro conoscenza della lingua italiana, talora assente o padroneggiata a livelli di competenza notevolmente differenti; il possesso della "nuova" lingua più come spontaneo registro utile alla "comunicazione" quotidiana che non come strumento per lo studio nell'ambito dell'itinerario scolastico; la necessità di prevedere, al di là di ogni semplice separazione, anche moduli di apprendimento e percorsi formativi differenziati, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado; b. la presenza di culture diverse all'interno delle comunità straniere e il loro impatto con la cultura italiana. A parere della Ministra questi elementi forniscono occasione di riflessione, tanto più che non riguardano solo gli alunni stranieri, ma finiscono inevitabilmente per riverberarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe in cui essi si trovano inseriti.

277 Aluisi Tosolini interviene per commentare la circolare, esprimendo apprezzamenti generali e sottolineando due forti criticità, la prima (Tosolini 2010a) è la mancanza di indicazioni delle risorse dedicate: "un punto dolente: la circolare non accenna ai costi delle operazioni che suggerisce ed indica. E siccome non si fanno le nozze con i fichi secchi ... occorrerà che prima o poi si dica con quali e quanti soldi si pagheranno le molte azioni suggerite dalla circolare e che non possono essere realizzate a costo zero." Successivamente (Tosolini 2010b) si sofferma sul problema della mancata definizione di competenze attese in italiano:

tutta la CM 2 fa perno su concetto di "competenze linguistiche": adeguate, carenti, non adeguate, ecc.. Ovvero: non è importante che uno studente sia cittadino italiano o no, quello che conta è il livello della sua competenza linguistica. E qui casca l'asino: chi valuta la competenza linguistica? Quale livello della conoscenza della lingua italiana può chiamarsi "adeguata competenza"? / Da anni lo stesso ministero avrebbe dovuto (per suo stesso impegno) definire un modello di certificazione delle competenze (e quindi anche i livelli di competenza correlati) ma ad oggi nulla di ciò si è visto. E quindi come si fa a dire se un cittadino non italiano (ma lo stesso si può e deve dire degli stessi cittadini italiani) ha competenze linguistiche adeguate o no?

278 Si riassumono gli ultimi paragrafi di Commissione Istruzione Camera Deputati (2011: 16), il neretto è della scrivente.

279 I Deputati definiscono gli studenti da un punto di vista linguistico (mischiandolo, a onor del vero, con uno geografico), discostandosi quindi dal criterio di cittadinanza utilizzato dal MIUR.

2) è necessario un **continuo monitoraggio**, non solo della **presenza** di alunni non italo-foni nel sistema scolastico italiano ma anche degli **esiti attesi**, quindi anche la loro integrazione, il successo scolastico, l'interazione col territorio;

3) è fondamentale che le **scuole dispongano in anticipo di "modalità di accoglienza" degli alunni immigrati**, sia per un buon inserimento nella classe, sia per una accoglienza curricolare che preveda l'accertamento delle conoscenze pregresse nelle diverse discipline, in particolare in italiano. **Ogni scuola**, in rete con le altre e con la Comunità locale, **deve poter attuare tempestivamente corsi di italiano L2, condotti con serie competenze e che portino a certificazioni**;

4) vanno previsti nel percorso di **formazione iniziale di docenti e dirigenti**, e nella loro **formazione in servizio**, moduli che riguardino sia la **didattica e la pedagogia interculturale** che l'**organizzazione delle scuole in contesti multiculturali**. Va sollecitata, anche attraverso le università, la **ricerca** che riguarda la **dimensione interculturale delle singole discipline**, e va curata la **diffusione di tali contenuti**;²⁸⁰

5) alla luce del compito non semplice dei comuni, soprattutto in tempi di ristrettezza di risorse finanziarie, va avviato con il coordinamento delle regioni, un percorso per mettere a punto sinergie, specificare i compiti dei diversi attori e condividere le azioni, in modo da arrivare ad un **accordo quadro** in sede di **Conferenza unificata Stato-Regioni** che permetta altrettanti **accordi istituzionali a livello locale**;

6) è necessario prevedere **risorse certe, dedicate e impiegate** non solo per le emergenze, ma anche per realizzare **modalità di lavoro stabili e diffuse in tutte le scuole** italiane.

I deputati della VII Commissione presentano a conclusione del loro percorso la **proposta di legge bipartisan** n. 4018 "Interventi finanziari per il potenziamento e la qualificazione dell'integrazione scolastica degli alunni immigrati o figli di immigrati e per la promozione della dimensione interculturale dei saperi": essa, a oggi, non è stata discussa in Parlamento e non è stata oggetto di votazione.

L'anno successivo appaiono le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR Indicazioni nazionali (2012), esse confermano la scelta della prospettiva interculturale, forniscono indicazioni per l'educazione linguistica, mostrando sensibilità verso le lingue di origine e il plurilinguismo; si legge (*op. cit.*: 25):

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in **via prioritaria l'educazione bilingue e interculturale**. La lingua materna, le lingue di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. **L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica**.

Questo è vero a partire già per i più piccoli;²⁸¹ alle elementari ci si aspetta poi che la riflessione metalinguistica sull'italiano si intrecci con la riflessione su altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Sia alle elementari²⁸² che alle medie²⁸³ è necessaria una sensibilizzazione di tutti gli allievi verso il plurilinguismo, inteso sia come repertorio di lingue di insegnamento a scuola, sia come repertorio individuale degli alunni frequentanti, di modo da accrescerne progressivamente la consapevolezza.

Il DL 104/2013 all'art. 16c prevede finanziamenti aggiuntivi per l'**aggiornamento degli insegnanti** per il "potenziamento delle competenze nelle aree ad alto rischio socio-educativo e a forte concentrazione di immigrati, rafforzando in particolare le competenze relative all'integrazione scolastica, alla didattica interculturale, al **bilinguismo e all'italiano come lingua due**".

La CM 4233/2014 del 19 febbraio 2014, firmata dalla ministra Maria Chiara Carrozza, "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", MIUR Linee guida (2014), aggiornano quelle precedenti, MIUR Linee guida (2006), presentando un insieme di orientamenti condivisi e suggerimenti di carattere organizzativo e didattico. Lascia molto spazio alla riflessione linguistica, partendo dalla premessa che l'**anagrafe studenti**²⁸⁴ **del MIUR ha utilità** dal punto di vista burocratico-pro-

280 Nelle intenzioni della Commissione gli esiti delle ricerche dovrebbero poi tramutarsi in indicazioni ministeriali, da ritrovarsi poi applicate nei libri di testo e nei materiali di insegnamento.

281 MIUR Indicazioni nazionali (2012: 21): "La scuola dell'Infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine".

282 MIUR Indicazioni nazionali (2012: 31): "[L'allievo è] consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti".

283 MIUR Indicazioni nazionali (2012: 35): "[L'allievo riconosce] il rapporto fra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo"; (*op. cit.*: 37): "Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici dei singoli alunni."

284 L'Anagrafe Nazionale degli Studenti è stata istituita ai sensi del DL 76/2005, che disciplina il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, e contestualmente istituisce il Sistema Nazionale delle Anagrafi degli Studenti. Trae origine dall'articolo 34

cedurale,²⁸⁵ e risulta però **limitata dal punto di vista pedagogico-didattico**. Il documento si interroga su chi siano gli studenti di origine straniera, supera le categorizzazioni legate al tipo di passaporto e propone di fatto **nuove categorie** che si basano su **usi e competenze linguistiche, scolastiche e familiari**, che qui di seguito riassumiamo. Nelle scuole si trovano quindi i seguenti cinque gruppi di studentesse/i.

a) gli **alunni con ambiente familiare non italofono**;²⁸⁶

b) i **minori non accompagnati** che, provenendo da esperienze di deprivazione, abbisognano di strategie compensative personalizzate, anche di tipo linguistico, perché anche le competenze linguistiche in lingua di origine, oltre a quelle in italiano, potrebbero risultare ridotte rispetto a quelle attese per età;

c) i **figli di coppie miste**, sempre più diffusi nel panorama italiano, che possiedono il sostegno linguistico di un genitore scolarizzato in Italia.²⁸⁷ L'altro genitore può decidere di usare la propria lingua di origine avvicinando i figli anche alla forma scritta, in questo caso essi avranno una sicurezza linguistica di fondo, e godranno di una forma di bilinguismo arricchente sul piano cognitivo, affettivo ed emotivo;

d) gli alunni **adottati con adozione internazionale**, "invisibili" burocraticamente perché registrati come cittadini italiani, abbisognano di interventi pedagogico-didattici specifici, che vanno tarati sulle loro esperienze pregresse;

e) gli alunni **rom, sinti e camminanti**, spesso non sono più nomadi, e di cittadinanza italiana da generazioni, per loro la frequenza scolastica non è per nulla un fatto scontato,²⁸⁸ bisogna quindi attivare percorsi di apprendimento specifici, flessibili e personalizzati.

Ultimi in elenco sono gli **studenti universitari con cittadinanza straniera**, fra essi vi sono anche studenti scolarizzati in Italia (v. p. 169), che potranno aiutare l'università italiana nel suo processo di internazionalizzazione.

Rispetto alla **valutazione** (op. cit.: 13-14) vengono ribadite vecchie indicazioni e ne vengono formulate delle nuove: va modulata in modo specifico, senza abbassare gli obiettivi, ma adattando gli strumenti e le modalità di valutazione. Per quel che riguarda gli **Esami di Stato** di terza media e di maturità (*ibidem*) la normativa non permette di differenziare le prove, si possono però valorizzare nel colloquio orale contenuti relativi alla lingua e cultura del paese di origine. Se in occasione dell'esame di terza media si è di fronte a grandi difficoltà di comunicazione in italiano possono venire coinvolti mediatori linguistici, inoltre, quando alcune discipline siano state apprese in lingua di origine, le com-

della Costituzione Repubblica Italiana (1948), secondo cui "l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita", che sancisce il principio fondamentale dell'obbligo scolastico. Essa serve, fra le altre cose, a verificarlo, anche se in passato vi è stata a volte un'applicazione solo nominale di esso, perché non erano ancora coinvolti pienamente i soggetti istituzionali locali: amministrazioni comunali e istituzioni scolastiche. L'art 139 del DL 112/1998, dispone: "I comuni, anche in collaborazione con le comunità montane e le province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a: f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute." Fino alla legge delega 53/2003 i comuni avevano agito sostanzialmente in ordine sparso, ma in base ad essa tutte le scuole, statali e non statali, ogni anno sono impegnate nella raccolta e comunicazione di dati di particolare interesse al sistema informativo del MIUR, dati che contribuiscono a creare la base informativa per il monitoraggio del sistema scolastico, e su cui quindi costruire le politiche scolastiche. IL DL n. 76/2005 presenta la prima normativa organica per la costituzione di un'anagrafe nazionale degli studenti, esso prevede infatti un Sistema nazionale delle anagrafi degli studenti presso il Ministero dell'istruzione, con il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e di apprendistato dei singoli studenti, a partire dal primo anno della scuola primaria. La L 221/2012 ha aperto l'accesso all'Anagrafe Nazionale degli Studenti del MIUR alle Regioni e agli Enti locali. E' ancora da completare l'integrazione dell'Anagrafe MIUR con le anagrafi regionali e comunali, contenenti i percorsi di istruzione e formazione professionale e di apprendistato.

285 V. 1.3.2 La coperta corta delle statistiche.

286 Questi hanno genitori con competenze spesso limitate in italiano (indipendentemente dal fatto che lo usino o meno coi figli), e non possono essere loro d'aiuto nella scrittura e lettura, creando in loro un sentimento latente di "insicurezza linguistica". Questi allievi possono essere però estremamente competenti in una lingua di famiglia. Queste competenze, se presenti, vanno tenute in grande considerazione per superare "l'insicurezza linguistica" e per agevolare i processi cognitivi sottesi all'apprendimento della letto-scrittura in italiano. Fra essi si trovano gli *studenti G2*, che pur non avendo problemi di inserimento, in italiano non hanno sempre competenze linguistiche adeguate per poter affrontare gli apprendimenti disciplinari dalle medie in poi. Per queste famiglie viene previsto che le scuole preparino fogli informativi plurilingui, con tutte le informazioni concernenti la singola scuola (osservazione di chi scrive: sicuramente le singole scuole verrebbero facilitate nel redigerli, se il MIUR a livello centrale offrisse opuscoli con informazioni plurilingui sul sistema scolastico italiano in generale, che le scuole potrebbero poi semplicemente adattare e personalizzare).

287 NB In realtà esistono anche coppie miste formate da due genitori non italofoeni, che qui però non vengono prese in considerazione.

288 Questo viene motivato anche a causa delle differenze sociali e culturali derivanti dal crescere all'interno di una lingua, il romani, con tradizione esclusivamente orale, rispetto alle necessità di una scuola che trasmette anche la forma scritta dell'italiano.

petenze acquisite possono venir verificate tenendone conto. Per **l'esame di maturità** percorsi di **apprendimento, sviluppo e mantenimento della lingua di origine** valgono come **crediti formativi**.

Ampio spazio viene dedicato alla riflessione su **cause e modalità di contrasto dei ritardi scolastici**. Essi causano costi rilevanti sia per il sistema scolastico, che per le vite dei ragazzi, con il rischio di abbandoni precoci e la mancanza di raggiungimento di un diploma o di una qualifica professionale. Si ipotizza che siano "più numerosi del necessario" i fenomeni di retrocessione, legati probabilmente a competenze in italiano valutate non sufficienti per poter partecipare in modo fruttuoso alle attività didattiche.²⁸⁹ A parere della Ministra probabilmente troppi studenti non vengono sostenuti adeguatamente con percorsi di italiano "per lo studio", accumulando svantaggi in più discipline, con difficoltà che nel tempo si acuiscono, (*op. cit.*: 16)

[contenere] i ritardi e sviluppare l'efficacia dell'insegnamento linguistico, sono, con tutta evidenza, fortemente connessi.

Le esperienze di cura attenta e protratta nel tempo dell'italiano nel corso degli anni di scuola mostrano una maggiore capacità di contrastare i ritardi scolastici dei bambini e ragazzi stranieri. Più precocemente viene avviato e poi seguito con costanza un tale approccio, migliori sono gli esiti.

Per concludere, il documento dedica approfondite considerazioni alle modalità di **insegnamento dell'italiano L2**, riprendendo in gran parte quelle formulate nel Piano nazionale itL2 (2008: 183). MIUR Linee guida (2014: 18-20) dedica inoltre un paragrafo alla questione del plurilinguismo, riferendosi esplicitamente alle indicazioni del documento del Consiglio d'Europa (2010b). Le **scuole "naturalmente" ricche di lingue devono consolidare le attenzioni verso esse in particolare in tre modi: conoscendo la situazione linguistica dei propri alunni, rendendo visibili le lingue di origine** (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui) e **valorizzando tra tutti gli alunni la diversità linguistica**. Gli strumenti a disposizione delle scuole per muovere "piccoli passi" in questo senso sono numerosi: *segni di accoglienza* (cartelloni, opuscoli e indicazioni plurilingui di benvenuto), *rilevazioni di competenze linguistiche bilingui* (questionari e schede d'ingresso bilingui), *storie bilingui* (presentazione di fiabe in lingue e alfabeti diversi), *parole per studiare* (glossari disciplinari bilingui), scambi di parole (riflessioni metalinguistiche di tipo comparatistico e interlinguistico), *insegnamento delle lingue "anche non comunitarie"* diffuse fra gli allievi (tramite corsi extracurricolari aperti agli alunni madrelingua e a quelli italiani).²⁹⁰

Con la nota prot. 3943 del 22 aprile 2014 il MIUR attiva sei **nuove classi di concorso di lingua e civiltà straniera**,²⁹¹ così da realizzare l'insegnamento curricolare di **albanese, arabo, cinese, ebraico, giapponese e sloveno**. Per la prima volta entrano "ufficialmente" nelle classi delle scuole anche lingue non europee, alcune di esse rappresentative dell'immigrazione attuale.²⁹²

289 Cialfoni (2006: 72-73) è dell'opinione che il Ministero, data la vaghezza delle sue indicazioni, è di fatto una concausa della retrocessioni:

[il Ministero] non offre istruzioni più specifiche (come, con l'ausilio di quali strumenti ecc.) riguardo al trattamento dei diversi casi che si presentano alle scuole, quali l'inserimento di minori provenienti da sistemi scolastici diversi da quello italiano per tempi di ingresso scolastico e passaggio tra livelli di istruzione, né per provenienze da istituti (nei casi di scuola superiore) con programmazioni molto differenti da quella della scuola di accoglienza. Un'ulteriore complessità, non contemplata a livello normativo, è il momento in cui avviene l'inserimento: spesso i minori stranieri giungono a scuola in corso d'anno, avendo frequentato un solo o alcuni mesi di scuola nel Paese di provenienza ed avendo interrotto il percorso per altrettanto tempo per la gestione del trasferimento. In tali casi quindi, ad esempio, la scelta da fare è ancora diversa dei casi sopra contemplati in quanto il minore si troverà a "ripetere" la classe iniziata e non conclusa o a "saltare" la classe, iscrivendosi in Italia magari a metà anno inoltrato nella classe appena iniziata nel Paese d'origine. [...] Quale linea di condotta seguire negli inserimenti a metà anno, in conseguenza al vuoto istituzionale sopra descritto, è frutto della scelta della singola scuola, quindi dell'interpretazione della normativa, della sua traduzione nell'ordinaria gestione della scuola e del buon senso delle insegnanti intersecato con le esigenze situazionali della scuola (disponibilità nelle classi, disponibilità di tempo per occuparsi del caso, strumenti quali L2 a disposizione ecc.).

L'autore conclude le scelte fatte non sono sempre esclusivamente giustificate con l'interesse del minore, che è però colui che ne gode i frutti o ne fa le spese. Inoltre non esiste un'indicazione univoca su come comportarsi nel caso di inserimenti di ragazzi stranieri non italofoni. Il quadro esposto spinge le scuole torinesi a compiere scelte di inserimento molto diverse tra loro seguendo quattro criteri diversi: per età anagrafica; per classe di promozione; retrocessione di una o più classi; "caso per caso"; comunque ad inizio percorso. L'autore sottolinea infine che al momento della valutazione degli studenti stranieri, in assenza di direttive chiare e cogenti fa sì che ogni singolo consiglio di classe e ogni dirigente possa scegliere a libera discrezione di utilizzare criteri valutativi differenziati.

290 Tralasciando il dubbio se le lingue "extracomunitarie" abbiano bisogno di un permesso di soggiorno o meno, ci si chiede se sia realistica l'indicazione di aprire a tutti gli studenti la frequenza di corsi, di regola già molto eterogenei al loro interno, sia anagraficamente che per competenze.

291 Questo passo era stato preparato il 7 dicembre 2011, con la nota prot. AOODGAI/14423, con cui la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR chiedeva alle istituzioni scolastiche di indicare i corsi curricolari ed extracurricolari da loro attivati o in via di attivazione, per poter valutare la diffusione dell'insegnamento della lingua russa, cinese, araba e giapponese nelle scuole italiane.

Un anno dopo, quella che la Ministra Stefania Giannini e il Presidente del Consiglio Matteo Renzi avevano denominato in bozza "**La buona scuola**",²⁹³ diventa il 16 luglio 2015 la legge 107/2015, con il più prosaico titolo di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione". Essa prevede fra gli **obiettivi formativi primari** delle scuole la **valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche**, con particolare riferimento all'**italiano** nonché alla lingua **inglese** e ad **altre lingue dell'Unione europea**; l'**alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano L2** attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali²⁹⁴; attività e progetti di orientamento scolastico nonché di accesso al lavoro sviluppati con modalità idonee a sostenere anche le eventuali difficoltà e problematiche proprie degli studenti di origine straniera. Contemporaneamente però l'attuazione di tutte le disposizioni è vincolata dalla "clausola di invarianza finanziaria", ossia vi si può provvedere esclusivamente nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

Nell'estate del 2015, sempre tramite un bando annuale e relativa graduatoria,²⁹⁵ il MIUR indice un **piano per promuovere progetti di insegnamento e potenziamento dell'italiano L2**, in seguito alle indicazioni del DD n. 829 del 24 luglio 2015²⁹⁶ e in applicazione dell'art. 2 del DM n. 435 del 16 giugno 2015, MIUR (2015b). Esso è rivolto in particolare agli alunni di recente immigrazione (meno di due anni) provenienti da paesi di lingua non latina, ai quali singole scuole o reti di scuole dovrebbero offrire **corsi e/o laboratori in orario scolastico, così come un sostegno linguistico in orario extra-scolastico** per gruppi di 8/10 allievi tenuti da insegnanti interni o esterni alla scuola. Contestualmente vanno forniti allo studente e alla sua famiglia informazioni sulla scuola, anche con l'intervento di mediatori culturali, e vanno predisposte **schede esplicative e materiali facilitati, bilingui e/o plurilingui**.

Il DPR 19 del 14 febbraio 2016, all'interno di una revisione globale delle classi di concorso, ne ha introdotta una nuova, la **A23, "Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)"**, che permette agli insegnanti che ne hanno i titoli,²⁹⁷ di tenere laboratori nelle scuole materne ed elementari e corsi nelle medie e superiori, oltre che nei corsi per gli adulti. Il concorso nazionale che ha avuto luogo nell'estate/autunno 2016²⁹⁸ prevede che tra i 63.712 partecipanti complessivi, per la prima volta 506

292 Sorprende la significativa mancanza del rumeno. Le lingue straniere studiabili nelle scuole superiori italiane (la sigla corrisponde al codice identificativo ministeriale) sono quindi attualmente le seguenti: A246 francese, A346 inglese, A446 spagnolo, A546 tedesco, A646 russo, A746 albanese, A846 sloveno, A946 serbo-croato, AA46 cinese, AB46 giapponese, AC46 ebraico, AD46 arabo, AE46 neo-greco, AF46 portoghese.

293 Favaro (2014c), commentando il documento, auspica che l'Italia esca da una modalità di integrazione scolastica di tipo "compensatorio", tendente a sottolineare carenze e vuoti, senza riconoscere i saperi e le competenze di ciascuno, ad esempio nella lingua materna. Questo modello di gestione dell'eterogeneità, definibile come "deficitario" (chi non sa l'italiano, non sa in generale) rischia di ridurre l'autostima dei bambini e dei ragazzi nuovi italiani, indebolendone la motivazione e la voglia di farcela. A suo parere quindi la politica scolastica dovrebbe arricchirsi di tre "I": I come inclusione, che si sostanzia con il diritto di ciascuno a una scuola di qualità; I come italiano seconda lingua, lingua adottiva e di scolarità e I come intercultura, che significa apertura della mente e del cuore, della dimensione cognitiva e relazionale.

294 Mancano in questa legge, oltre a indicazioni concrete su chi terrà i corsi di italiano L2 e con quali finanziamenti, l'indicazione della loro esigibilità, così come riferimenti ai corsi di lingua di famiglia. Sembra definitivamente accantonato il regolamento Gelmini (cfr. p. 183) sulla percentuale massima di allievi stranieri per classe.

295 Le indicazioni per il Piemonte vengono date dalla nota n. 6859 dell'USR 25 agosto 2015, MIUR Piemonte (2015), che specifica che alle scuole del Piemonte è stata assegnata la cifra complessiva di €. 48.020,00 che verrà distribuita fra le scuole vincitrici di bando. I progetti vanno inviati entro il 2 ottobre 2015. Una commissione valuterà i progetti stilando una graduatoria che attribuisce un punteggio in base ai seguenti criteri: adeguatezza alle specifiche indicate; scuole con alta o altissima presenza di alunni stranieri, presenza di alunni neo arrivati in Italia da paesi di lingua non latina; qualità, innovatività e fruibilità del progetto, nonché dei materiali eventualmente prodotti (che rimangono di proprietà dell'Amministrazione). L'USR da parte sua si impegna a dare risposta alle scuole entro il 2015, e a erogare successivamente in due rate, e in seguito a rendicontazione, il saldo.

296 Questo documento presenta una piccola rivoluzione copernicana, l'art. 4 di MIUR (2015c) prevede infatti esplicitamente che a partire dal 2016 i progetti finanziati vengano fatti oggetto di monitoraggio semestrale da parte degli Uffici Scolastici Regionali del MIUR "dell'andamento e delle ricadute di tutte le progettualità, predisponendo un rapporto sintetico sulle attività e, per ciascun progetto, un report, [...] al fine di raccogliere dati e informazioni utili per confermare o correggere le attività progettuali da realizzare. [...] Il monitoraggio] è trasmesso alla Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione per la predisposizione di analogo report di propria competenza". In altre parole il MIUR, pur stanziando fondi una tantum destinati a progetti non ordinari, si aspetta che sia a livello locale che a livello centrale, vi siano persone addette al monitoraggio costante degli interventi per l'insegnamento dell'italiano L2, che vi sia traccia di essi per poterli migliorare nel tempo per, questa è una supposizione della scrivente, poter forse un giorno farli entrare a sistema.

297 Oltre alla laurea è necessaria una specializzazione nell'insegnamento in italiano L2, per i titoli necessari v. il DM 92 del 23 febbraio 2016 incluso l'allegato A.

298 V. il comunicato stampa del MIUR del 18 febbraio 2016 "Scuola, i numeri e le modalità del concorso: 63.712 posti totali, 57.611 comuni e 6.101 di sostegno" alla pagina <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs180216ter> e il sito dedi-

tutta in Italia (lo 0,008% del totale) possano entrare nelle graduatorie di validità triennale a cui si attinerà per eventuali assunzioni, in questo modo ci saranno figure che si possono dedicare a tempo pieno agli apprendenti neo-arrivati, o già scolarizzati in italiano che necessitino di corsi di potenziamento e perfezionamento. Si apprende però da Orizzonte Scuola (2016a) che le immissioni in ruolo per l'a.s. 2016/2017 in questa classe di concorso saranno complessivamente 22, praticamente una per regione, e non copriranno, neanche simbolicamente, né le esigenze delle scuole nella fascia dell'obbligo, né quelle dei CPIA, che dovrebbero avere in organico almeno due insegnanti per ogni sede.²⁹⁹ Il concorso appena concluso presenta in Piemonte esiti assai bizzarri: di fronte a 43 cattedre disponibili, soltanto 23 candidati presentavano i requisiti previsti dal MIUR,³⁰⁰ di questi hanno superato le prove solo in 17, e complessivamente 3 sono stati effettivamente immessi in ruolo.

A conclusione di questa disamina della produzione scritta ministeriale, è opportuno riflettere su quella che è la effettiva applicazione in ambito di progettazione interculturale e linguistica delle indicazioni di principio susseguitesesi negli anni. Già Tosi (1995: 227) più di venti anni fa osservava come le varie direttive ministeriali lasciano le decisioni concrete sulla didattica e sulla programmazione alla scelta individuale di ogni singola scuola, o peggio ancora di ogni singolo consiglio di classe, con risultati positivi in scuole con un alto livello di professionalità e di risorse, mentre in scuole che ne sono carenti, l'assenza di una politica nazionale sulla diversità linguistica si traduce in un arrangiarsi quotidiano, sia da parte degli insegnanti che degli alunni. Secondo Giovanna Cipollari (2008) l'interculturalità è presente in tutti i documenti ministeriali, ma non è declinata con indicazioni precise vincolanti che portino a modifiche strutturali nei curricoli disciplinari, partendo da storia e geografia, per passare alla letteratura, alla matematica, per finire con un insegnamento aconfessionale di religioni ed etica. Non esistono protocolli di accoglienza per gli allievi neo-arrivati e per le loro famiglie con standard minimi comuni e risorse certe, che includano la disponibilità a ri-organizzare la gestione scolastica in base ai bisogni presenti, così da evitare una deriva della localizzazione dei diritti, legata dalla fortuna o sfortuna di trovarsi in una determinata realtà.

Il *Libro bianco per il dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa (2008: 11) spiega che scuole e insegnanti non hanno né legittimazione né sostegno istituzionale, e si trovano a gestire in solitudine la complessità della scuola multiculturale e dei saperi da rinnovare, non aiutati dalle scelte dei decisori politici che, in questi ultimi anni, hanno tracciato linee contraddittorie. Elisa Besozzi (2008: 29-30) si esprime in maniera ancora più chiara:

manca di fatto in modo vistoso, da un lato, una coerenza con le politiche nazionali sull'immigrazione, che a livello italiano oscillano tra inclusione ed esclusione, e, dall'altro, un riscontro diretto e pieno tra affermazioni di principio (ideali) e buone pratiche di intercultura e dialogo interculturale dentro le scuole. [...] In sostanza la scuola deve prendere atto di avere a che fare con un contesto sociale e culturale contraddittorio, a volte incoerente. E questo non è un problema da poco, perché la scuola finisce con l'essere un'isola, rispetto alle scelte più generali di uno stato nazionale, quello italiano, che sta in Europa, ma che ha comunque ancora molto cammino da fare riguardo al consolidamento di una propria identità, di scelte ed opzioni di fondo comuni e condivise circa l'integrazione e la convivenza all'interno di una realtà pluralistica.

Se è vero che la Costituzione Repubblica Italiana (1948) contiene precise garanzie per chi parla una lingua diversa dall'italiano,³⁰¹ finora nessuna circolare ministeriale ha previsto l'estensione di quelle opportunità educative che erano destinate alle minoranze nazionali, alla nuova popolazione di origine straniera che vive in Italia. Rispetto all'educazione linguistica Cantù e Cuciniello (2012b: 21) trovano che le indicazioni che emergono dai documenti

cato http://www.istruzione.it/concorso_docenti/index.shtml.

299 Il cronista torinese Stefano Parola (2016a) descrive come in un centro di istruzione per gli adulti con un'utenza di 1500 studenti, specializzato nell'insegnamento dell'italiano L2, da un anno all'altro il ministero ha concesso cinque insegnanti in meno di italiano L2, trasferendone d'ufficio e non richiesti uno di arte, uno di musica e uno di educazione fisica, costringendo quindi la scuola a respingere le iscrizioni di molti immigrati che volevano imparare l'italiano.

300 Come osserva Orizzonte Scuola (2016b) questo concorso è stato precluso a tantissimi insegnanti con lunga esperienza di insegnamento dell'italiano L2, in possesso di diplomi conseguenti alla frequenza del corso di laurea in Didattica della lingua italiana a stranieri, così come dottorati, master e corsi di specializzazione universitari per l'insegnamento dell'italiano L2, poiché il MIUR ex post non ha ritenuto validi i percorsi di studio che non presentavano crediti in lingua e letteratura latina, materia che fino al giorno prima le università di regola indicavano come opzionale. Elvio (Pasca 2016) valuta che questo criterio ministeriale per l'accesso alla nuova classe di concorso abbia di fatto tagliato fuori circa 10mila docenti di italiano L2, il 90% dei professionisti del settore, ignorando la loro formazione e l'esperienza maturata negli anni. "Paradossalmente, i formatori universitari, i tutor dei master, i collaboratori linguistici delle università, gli esperti esterni della scuola e dei CPIA, i ricercatori, gli autori di testi di didattica e manuali di insegnamento di italiano a stranieri non hanno le carte in regola per partecipare al concorso, infatti ne sono stati esclusi" denunciano Riconoscimento Nazionale, Apidis e Ilsa, le associazioni che riuniscono i docenti di italiano L2."

301 V. 1.2 La situazione linguistica in Italia ieri e oggi.

prospettano chiaramente le linee di indirizzo da assumere nella formazione linguistica delle nuove generazioni, chiamate a esercitare una cittadinanza attiva anche oltre i confini del proprio Paese. Tuttavia non entrano nel merito, né della dimensione pragmatica, né delle specifiche competenze professionali da promuovere. Sviluppare una competenza linguistica interculturale presuppone un ripensamento e una riformulazione dell'insegnamento delle lingue e un'attenzione specifica all'acquisizione di una competenza plurilinguistica e pluriculturale.

Vinicio Ongini in MIUR Rapporto (2016: 181), valuta così la massa di circolari, pronunciamenti, documenti di commissioni e leggi che negli ultimi 25 anni hanno definito la politica scolastica per gli allievi con retroterra migratorio:

Nell'insieme tracciano un percorso nel quale si alternano momenti di stanchezza, a momenti di rinnovata attenzione o di critica o di revisione dell'idea di integrazione, mantenendo tuttavia come costante l'indicazione segnaletica di "educazione interculturale". Non sempre alle indicazioni di principio o alle indicazioni di modelli organizzativi hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute e accompagnate da risorse, da valutazioni dell'efficacia e dell'utilità delle pratiche, da programmi di formazione. Si può dire [...] che l'accompagnamento, la "manutenzione" della normativa, è stata intermittente e che l'educazione interculturale è un processo ancora in parte incompiuto.

3.4.3.1 Le linee di indirizzo per allievi adottati

Un paragrafo specifico va dedicato alle recenti "Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati", MIUR Linee di indirizzo alunni adottati (2014), che si sofferma in particolare sulle adozioni internazionali. Da esso si apprende che nel periodo 2010-2013 in Italia³⁰² ve ne sono state 14mila (nel periodo 2000-2012 erano state complessivamente 39mila), l'età media dei bambini all'arrivo era di 6 anni scarsi. Nel caso di adozione internazionale i bambini, oltre all'esperienza dell'adozione, portano con sé quelle legate a cambiamenti linguistici, climatici, alimentari e all'inserimento in contesti sconosciuti. La scolarizzazione precedente è spesso molto eterogenea, e dipende non solo dai modelli di istruzione nei paesi di origine, ma anche dalle condizioni in cui sono cresciuti i bambini. Sull'identità etnica si scrive (*op. cit.*: 7):³⁰³

Il bambino adottato è, dal momento dell'adozione, *cittadino italiano a tutti gli effetti e totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie*, senza, per altro, imporgli alcuna rimozione delle sue radici e della sua storia. *Nel nostro Paese tuttavia, ancora oggi, spesso scatta automatico il criterio di considerare straniero chi è somaticamente differente*: la scuola è quindi chiamata a svolgere un ruolo importante nel far crescere la consapevolezza che ci sono molti italiani con caratteristiche somatiche tipiche di altre aree geografiche. In questo senso, la presenza in classe di alunni adottati è un valore aggiunto nel processo di inclusione e di accettazione delle diversità.

E' necessario evitare l'errore di equiparare l'alunno adottato all'alunno straniero immigrato. In realtà il bambino adottato, anche se proveniente da un altro Paese, non è un bambino immigrato. E' bensì un bambino che – pur differenziandosi nei tratti somatici dalla sua nuova famiglia – ha genitori italiani³⁰⁴ e vive in un ambiente culturale italiano. A differenza dei minori immigrati con la famiglia, che mantengono un rapporto vitale con la cultura e la lingua d'origine, i bambini adottati perdono velocemente la prima lingua e possono manifestare un'accentuata ambivalenza verso la cultura di provenienza, con alternanza di momenti di nostalgia/orgoglio a momenti di rimozione/rifiuto.

Nonostante questo documento sottolinei che i bambini adottati dall'estero non possono, in nessun modo, venir paragonati agli allievi con retroterra migratorio, la scrivente reputa che, pur tenendo conto di fondamentali differenze, vi siano anche significativi punti di contatto, fra questi l'apprendimento dell'italiano L2, dei bambini adottati si scrive infatti (*op. cit.*: 6-7):

L'esperienza indica come, generalmente, i bambini adottati internazionalmente apprendano velocemente il vocabolario di base dell'italiano e le espressioni quotidiane utilizzate nelle conversazioni comuni (le cosiddette "basic interpersonal communicative skills"). Il linguaggio più astratto, necessario per l'apprendimento scolastico avanzato (le cosiddette "cognitive/academic linguistic abilities", costituite da conoscenze grammaticali e sintattiche complesse e da un vocabolario ampio), viene invece appreso molto più lentamente. Secondo l'esperienza e gli studi in materia, i bambini adottati internazionalmente spesso presentano difficoltà non tanto nell'imparare a "leggere", quanto nel comprendere il testo letto o nell'esprire i contenuti appresi, mentre più avanti negli studi possono incontrare serie difficoltà nel comprendere e usare i linguaggi specifici delle discipline e nell'intendere concetti sempre più astratti. Va anche ricordato che le strutture linguistiche dei Paesi di provenienza sono spesso molto diverse, presentando fonemi inesistenti nella lingua italiana e viceversa. In molti casi il riconoscimento e la produzione di suoni nuovi, non precedentemente appresi, può essere estremamente difficile, rendendo imprecisa l'esecuzione dei dettati e/o l'esposizione. Queste difficoltà nell'uso del linguaggio si intersecano con le difficoltà di apprendimento

302 I dati per Torino nel 2015 sono di più di 300 bambini, provenienti in particolare dalla Cina, v. Antonella Mariotti (2016).

303 I corsivi sono della scrivente.

304 In realtà vi sono anche coppie adottanti non italiane, oppure anche di neo-cittadinani italiani, quindi con retroterra diverso da quello italiano.

già precedentemente evidenziate. Inoltre la modalità di apprendimento della lingua non è "additiva" (la nuova lingua si aggiunge alla precedente), come nel caso degli immigrati,³⁰⁵ bensì "sottrattiva" (la nuova lingua sostituisce la precedente), e implica pertanto maggiori difficoltà che in alcuni momenti possono portare a sentirsi "privi di vocaboli per esprimersi", provocando rabbia ed una gamma di emozioni negative che possono diventare di disturbo all'apprendimento scolastico.

Successivamente (*op. cit.*: 13-14) si specifica in dettaglio come dovrebbe aver luogo il passaggio dalla L1 alla L2. Anche se i minori adottati *sembrano* apprendere in tempi molto brevi l'italiano, questo non vuol dire che a scuola non incontreranno significative difficoltà di ordine linguistico, perché quella che apprendono in tempi molto brevi è la lingua della quotidianità e non quella dell'apprendimento scolastico: il rafforzamento della padronanza linguistica è pertanto fondamentale, e va portato avanti anche nelle fasi più avanzate del percorso scolastico, che richiedono competenze linguistiche sempre più affinate.

Nel caso di minori inseriti negli ultimi anni della primaria o in classi successive, l'esperienza maturata in questo campo, indica quale fattore facilitante l'affiancamento all'alunno adottato, soprattutto se neo arrivato, di un compagno tutor e, se possibile, di un facilitatore linguistico. Questi potrebbe essere un insegnante di italiano, anche di altra sezione, che diventi figura referente di un impianto didattico ed educativo più ampio. Tale insegnante dovrebbe possedere un'esperienza e/o una formazione pregressa dell'insegnamento dell'Italiano come Lingua 2 (soprattutto nella delicata fase dell'"interlingua"...) e curare in primis, nella fase d'accoglienza, l'alfabetizzazione comunicativa, e successivamente l'approccio alla lingua specifica dello studio.

La necessità di un supporto linguistico, soprattutto nel caso di alunni adottati in età scolare, può, in alcuni casi, dover essere riconosciuta anche nel proseguimento del percorso scolastico, in particolare negli ultimi anni della scuola dell'obbligo e all'inizio delle superiori, con l'attivazione – se necessario – delle stesse attività di potenziamento linguistico (comprensione del testo, esposizione orale e scritta) solitamente programmate per gli alunni italiani con difficoltà linguistiche. [...] Col procedere del percorso di studi, inoltre, le richieste scolastiche si fanno sempre più complesse, richiedendo una buona organizzazione dello studio e una continua integrazione di saperi molteplici e complessi. [...] A ciò possono aggiungersi le difficoltà connesse a un'incompleta padronanza delle abilità linguistiche necessarie per l'apprendimento superiore (linguaggio astratto, sintassi complessa, lessico specialistico), *retaggio della sostituzione della lingua italiana alla prima lingua materna*.³⁰⁶

Riassumendo: di fronte a una attenzione molto dettagliata per quelle che possono essere le difficoltà linguistiche e di studio nel breve e medio termine per un bambino adottato internazionalmente, derivanti dall'essere parlante di una lingua diversa dall'italiano, e agli interventi che si dovrebbero mettere in atto per prevenirle, come la presenza, "se possibile", di un facilitatore linguistico, figura ormai praticamente scomparsa dalle scuole italiane, si scrive apoditticamente che le difficoltà di questi bambini, non sono paragonabili a quelle di coetanei con retroterra migratorio.³⁰⁷ Stupisce leggere come a parere dell'allora ministra Stefania Giannini, che firma questo documento, tutti i bambini adottati perderebbero velocemente la loro L1, mentre quelli immigrati manterrebbero, a prescindere, un "rapporto vitale" con essa. Interessanti poi sono le riflessioni di tipo identitario, che fanno scrivere che un bambino adottato è un "cittadino italiano a tutti gli effetti e totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie", portando quindi ad autorizzare, fra le righe, l'ambiente che accoglie i compagni immigrati e non cittadini italiani del bambino adottato, ad una legittimazione solo parziale di essi. Si riflette poi giustamente sui sentimenti ambivalenti che gli allievi adottati possono avere nei confronti del proprio paese di origine, dando però per scontato che questi sentimenti non esistano per i compagni, G1 o G2, con retroterra migratorio. Dal punto di vista amministrativo gli allievi adottati non possono far parte di quelli "stranieri", perché essi sono anche cittadini italiani, dovrebbero a rigor di logica far parte della categoria BES (v. p. 192), all'interno della quale però non vengono esplicitamente citati: questo loro trovarsi "fra le sedie", ha in realtà più motivi ideologici, che motivi legati alla concreta pratica scolastica, tanto che Antonella Mariotti (2016) si fa portavoce delle associazioni adottive, esplicitando le difficoltà di non pochi genitori adottivi nel momento dell'inserimento scolastico dei loro figli, per cui auspicano maggiore assistenza.³⁰⁸

305 Dalla letteratura e dalla ricerca sul campo sappiamo invece che, almeno nelle famiglie con più figli, vi è un forte rischio che la lingua di famiglia vada progressivamente persa, per la nostra ricerca v. 6.3.4 Usi linguistici intrafamiliari. E' comunque possibile che bambini adottati, se sostenuti dai propri genitori (in assenza di un sostegno da parte della scuola), possano continuare a praticare ed apprendere la lingua di origine (v. la storia di Viola e quella di Andrej in 8.1 Esiti qualitativi).

306 Corsivo della scrivente.

307 Un punto su cui si tace, e che invece ha grande rilievo, è che i bambini adottati, a differenza di quelli con retroterra migratorio, hanno nella maggior parte dei casi genitori scolarizzati in Italia, modelli linguistici efficaci in italiano e a cui fare riferimento per compiti e studio.

308 Per chi desideri accostarsi a testimonianze dirette sull'argomento adozione e lingue invitiamo a leggere quella di un'operatrice che lavora nell'ambito delle adozioni, che collabora con una linguista studiosa di bilinguismo, v. A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole.

3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES

Per quel che riguarda la disabilità,³⁰⁹ a livello internazionale l'Italia è antesignana di politiche scolastiche inclusive ed integrative, con la L 517/1977 infatti aboliva le classi e le scuole differenziali cercando, anche tramite la figura dell'insegnante di sostegno all'integrazione scolastica, un apprendimento differenziato e condiviso. La L 104/1992 a tutela della partecipazione alla vita sociale, e quindi anche scolastica, delle persone con disabilità, ulteriormente dettagliata nelle "Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (nota prot. 4274/2009), ha confermato la strada italiana dell'inclusione. L'anno successivo vi è un punto di svolta, il parlamento licenzia la L 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", togliendo gli allievi con disturbi specifici di apprendimento DSA³¹⁰ non solo dall'ambito della disabilità, ma anche da quello del sostegno scolastico.³¹¹ L'art. 5 dedicato alle "misure educative e didattiche di supporto" afferma che agli studenti con diagnosi di DSA va garantito "l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, *quali il bilinguismo*,³¹² adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate". Negli anni successivi il MIUR articola, declina e sistematizza gli interventi degli anni passati, introducendo la categoria degli studenti BES, ossia con Bisogni Educativi Speciali,³¹³ afferenti a tre sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale: tutti gli studenti in difficoltà hanno il diritto alla personalizzazione degli apprendimenti,³¹⁴ che all'interno di ogni Consiglio di Classe si formalizza con l'elaborazione e la redazione di un PDP (Piano Didattico Personalizzato). Come spiega MIUR BES (2012: 1-2)

ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. [...] L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.³¹⁵ Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*).

Il MIUR nel rimodulare le indicazioni sulla disabilità e sui DSA ha quindi riflettuto globalmente in termini di svantaggio scolastico, individuando la categoria degli studenti con bisogni educativi speciali, temporanei o meno. All'interno di disposizioni globali ha creato però discriminazioni interne fra gli studenti delle diverse sottocategorie: gli studenti disabili o DSA sono infatti portatori di diritti esigibili in ambito scolastico, mentre quelli appartenenti alla categoria dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale non lo sono. A chi ha disabilità fisiche e/o cognitive viene garantita *ai termini di legge*, tra le altre cose, la presenza per un numero congruo di ore di un'insegnante di sostegno, e di eventuali educatori e assistenti; gli allievi con DSA possono, anche loro appellandosi ad una legge dello Stato, esigere che la pratica didattica quotidiana venga adattata ai loro particolari bisogni. Per queste due tipologie di studenti inoltre vi è una stretta collaborazione nell'elaborazione di piani didattici per-

309 Per un colpo d'occhio sulla normativa vigente sulla disabilità a scuola cfr. la pagine del MIUR http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/alunni_disabili.

310 In ambito scolastico si tratta di dislessia, disortografia, discalculia, disgrafia.

311 Per una visione d'insieme della normativa vigente v. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa> e, per la normativa, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa-normativa>.

312 Corsivo di chi scrive.

313 I riferimenti normativi sono il DM del 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" (MIUR BES 2012), la CM 561/2013 con le "Indicazioni Operative", la nota prot. 1551/2013 e i "Chiarimenti" prot. n. 2563/2013 (MIUR BES Chiarimenti 2013).

314 Per gli alunni in difficoltà a causa di una ridotta conoscenza dell'italiano si prevedono percorsi individualizzati, così come l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio alle medie le due ore settimanali per l'insegnamento di una seconda lingua straniera, possono venire utilizzate per potenziare l'insegnamento dell'italiano L2). Ciò nonostante arrivati in terza media tutti gli allievi, anche coloro che sono arrivati da poco in Italia, sono sottoposti ad un Esame di Stato, di cui fa parte anche la prova nazionale INVALSI (v. p. 200), che non solo è uguale per tutti, ma che ai sensi della L 176/2007 concorre a determinarne il voto finale.

315 Per gli alunni con cittadinanza non italiana in MIUR BES Chiarimenti (2013: 3) leggiamo:

essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua [italiana] e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche.

sonalizzati fra insegnanti, famiglia, specialisti e terapeuti. La terza categoria esplicitamente menzionata, quella degli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale non è portatrice di nessun diritto esigibile. Alle sue spalle non vi è nessuna legge di tutela, nessun specialista e nessun terapeuta, e genitori spesso in difficoltà a comprendere la scuola italiana, non in grado di sostenere scolasticamente i loro figli. Che cosa può fare quindi un genitore straniero, se la scuola non offre il corso di italiano L2, se la didattica disciplinare non viene adattata alle competenze linguistiche di suo figlio, se per lui non vengono attuati interventi personalizzati, se suo figlio viene "bocciato" ancora prima di entrare in una classe, perché retrocesso rispetto alla sua età anagrafica? Nulla, è assolutamente impotente; se da una parte la normativa sottolinea e ribadisce le esigenze e i bisogni di questa categoria di studenti BES, contemporaneamente non dà ai genitori nessun strumento concreto affinché determinate indicazioni vengano effettivamente seguite dalle scuole. Un genitore straniero non potrà andare, come il genitore di figlio con DSA, dal Dirigente Scolastico ad esigere, ai termini di legge, che tutti gli insegnanti di classe effettivamente si adoperino a realizzare tutti gli accorgimenti individuati e concordati nel piano didattico personalizzato. Non potrà fare come il genitore con figlio disabile che, esasperato perché gli sono state assegnate troppe poche ore di sostegno, farà causa al MIUR presso un tribunale amministrativo regionale, sapendo che il giudice gli darà ragione aumentandone le ore. Un genitore straniero che vedrà il proprio figlio a scuola spaesato e "cattivo studente", nonostante la buona volontà sua e dei suoi insegnanti, potrà andare dal dirigente scolastico e incassare la sua comprensione e solidarietà umana, ma non potrà chiedere e pretendere nulla, né da lui né da nessun tribunale, perché di fatto, nulla gli è dovuto. Ci uniamo quindi alla domanda³¹⁶ di Davide Azzolini et al. (2013: 252):

Vi sono pochi dubbi sul fatto che le leggi e le normative ministeriali italiane sono esplicitamente inclusive. Ma quanto questa uguaglianza formale si traduce in uguaglianza sostanziale sul piano delle opportunità di istruzione?

3.4.4 I rapporti ministeriali sugli studenti stranieri ovvero non italiani

*c'è ragione di ritenere che la scuola possieda tutti i requisiti per sostenere attivamente il processo di integrazione degli studenti di origine straniera. L'approfondita conoscenza dei diversi aspetti non solo può aiutare nel loro lavoro quotidiano gli insegnanti, i dirigenti scolastici e gli operatori, ma anche costituire un utile strumento per la progettazione di politiche educative adeguate alle trasformazioni della scuola italiana*³¹⁷

Il primo rapporto ministeriale³¹⁸ "corposo" sugli studenti stranieri nelle scuole italiane risale al 1999 (nei due anni precedenti vi erano state pubblicazioni più ridotte), anno in cui per la prima volta la percentuale degli studenti CNI supera l'1%. Il ministero osservava in MIUR Rapporto (1999: 1) che "il fenomeno è concentrato su una quota ridotta di unità scolastiche, mentre nella gran parte di esse è pressoché totalmente assente". MIUR Rapporto (2000: 44, 58) dedica il paragrafo 2,7 a "Lingua d'origine e religione: ambiti principali di intervento". Si elencano lingue e religioni dei propri studenti, spiegando che "le informazioni relative alle religioni e alle lingue non sono state rilevate direttamente dal Sistema Informativo, ma sono state desunte dall'*Atlante [geografico] Zanichelli* sulla base delle provenienze degli alunni stranieri. In particolare, [...] per le lingue è stata scelta la prima tra quelle ufficiali". Secondo queste stime, nelle scuole di Torino, di fronte a 114 cittadinanze rappresentate, verrebbero parlate 56 lingue diverse. Si tratta di un gesto pionieristico, anche se approssimativo, di sensibilità linguistica e religiosa, sottolineato da queste parole di MIUR Rapporto (2000: 44):

la scuola ha il compito di promuovere il dialogo e la convivenza costruttiva tra alunni appartenenti a culture diverse e di creare gli strumenti che facilitino lo scambio culturale. L'educazione interculturale rappresenta quindi l'elemento fondante per favorire un confronto dinamico e di reciproca trasformazione attraverso lo scambio linguistico, culturale e religioso.

In questo contesto la scuola si trova a dover intervenire soprattutto sul versante linguistico che, rappresentando il principale veicolo di scambio a livello individuale, sociale e culturale, permette la comunicazione e la comprensione in senso globale.

A partire dall'a.s. 2007-2008 vi sono due novità: MIUR Statistica (2008: 2) rileva per la prima volta, separatamente, i dati degli studenti stranieri nati in Italia G2 (differenziati quindi rispetto a quelli nati all'estero) e degli "iscritti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano"; viene poi dedicata attenzione anche agli allievi stranieri disabili e a quelli nomadi.³¹⁹ Si riflette inoltre sulle compe-

316 Daremo riposte a questa domanda nel paragrafo 3.4.6 Gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

317 MIUR Rapporto (2013: 6).

318 Tutti i rapporti sugli studenti stranieri sono scaricabili dal sito www.istruzione.it, per semplicità l'editore è stato sempre indicato come MIUR, negli anni in cui la denominazione del Ministero era invece "della Pubblica Istruzione" si è aggiunto l'acronimo MPI a quello di MIUR. In alcuni anni (di recente nel 2008/09 e nel 2009/10) sono stati pubblicati i soli rapporti statistici e non i rapporti generali, si possono solo supporre i motivi dietro a questa decisione, visto che non sono stati esplicitati, incrociando gli a.s. in oggetto con i partiti di riferimento degli allora Ministri dell'Interno e dell'Istruzione.

319 Degli allievi nomadi MIUR Rapporto (2009: 90) scrive:

tenze differenziate in italiano fra gli allievi stranieri, arrivando a conclusioni tanto speranzose, quanto non supportate da dati oggettivi, secondo (*op. cit.*: 16)

[la] c.d. "seconda generazione" ha un altro tipo di impatto sul sistema scolastico italiano in quanto l'ostacolo della non conoscenza della lingua, che rappresenta uno dei problemi maggiori per l'inserimento in una classe dell'alunno straniero e per il suo percorso di apprendimento per lo meno nei primi anni, è quasi sempre superato. Restano alcune eccezioni riconducibili a comunità molto chiuse che possono impedire di fatto che i bambini, nel momento in cui entrano per la prima volta a scuola, parlino ancora e solamente la loro lingua madre. [...] Dai dati emerge una prospettiva di abbattimento progressivo delle problematiche legate alla non conoscenza della lingua, essendo la scolarizzazione degli alunni stranieri molto elevata e vicina a quella degli italiani. Ciò, accompagnato dalla crescita continua delle seconde e in un prossimo futuro terze generazioni, comporterà che all'inizio del primo ciclo arriveranno progressivamente bambini già scolarizzati e con adeguate competenze linguistiche.

Queste conclusioni dopo poche pagine vengono però in parte relativizzate (*op. cit.*: 22): "la diversa provenienza, e quindi la differente lingua conosciuta e parlata, può condizionare la celerità e la capacità di acquisizione degli elementi linguistici essenziali per attivare un positivo processo di apprendimento."

MIUR Rapporto (2011) indaga in particolare sulla situazione degli adolescenti stranieri nelle scuole superiori, e inserisce per la prima volta i dati INVALSI (v. p. 200) con i risultati dei test.

Il 5 settembre 2011 il MIUR e la Fondazione ISMU³²⁰ (Iniziativa e Studi sulla multiethnicità) siglano un "Protocollo d'intesa per la promozione di studi e ricerche finalizzati all'integrazione degli studenti stranieri e all'educazione interculturale", di durata triennale. L'impegno è di collaborare nell'elaborazione dei rapporti annuali "sulla presenza e sugli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana", che a partire da quell'anno vengono elaborati e redatti in cooperazione fra le due istituzioni.

Sempre a partire dal 2011 poi vengono presentati nuovi focus di indagine. MIUR Statistica (2011b: 2) inizia a concentrarsi sulle scuole con un'alta percentuale di alunni CNI, approfondendo la tematica degli studenti G2, auspicando una riforma della normativa sull'acquisizione della cittadinanza. Infine si continua, come in precedenza, a valutare la riuscita e la regolarità dei percorsi scolastici, presentando un confronto tra la situazione italiana e quella di altri paesi europei.

Il 2014 presenta alcune novità, vengono utilizzate nuove fonti informative attingendo anche alle banche dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, del Ministero dell'Interno e dell'OCSE, MIUR Rapporto (2014: 9) sottolinea che

[un']attenzione specifica è dedicata, in questa terza edizione del rapporto MIUR-ISMU, alla ricostruzione dei percorsi scolastici e dei loro esiti, anche in prospettiva comparativa con gli allievi italiani. Ogni diversità statistica, infatti, può chiamare in causa una possibile disuguaglianza educativa sulla base della cittadinanza.

Per la prima volta inoltre si inserisce il tema dei minori stranieri non accompagnati MSNA (v. p. 159). Sempre per la prima volta viene dedicato e intitolato un paragrafo (il 6.2) al plurilinguismo, in esso si presenta una carrellata delle misure scolastiche intraprese in alcuni paesi europei verso gli studenti plurilingui,³²¹ non si scrive del plurilinguismo nelle scuole italiane.

Dal 2014 l'"Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale" (v. p. 175) entra a far parte del gruppo redazionale dei *Rapporti Nazionali sugli Alunni Stranieri* del MIUR, l'appendice del MIUR Rapporto (2015) dà uno spazio istituzionale alle sue dieci proposte "Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona Scuola"³²² di Osservatorio Nazionale (2015) riguardo al progetto di riforma scolastica (v. p. 188). Secondo questi esperti in una scuola buona ci si occupa anche degli studenti stranieri,³²³ producendo eguaglianza, diffondendo buone pratiche per farle diventare "una voce forte e condivisa", sviluppando una formazione capillare e continua dei dirigenti scola-

La ricerca svolta dall'Intercultural Institute di Timisoara – presentata nella Conferenza europea sui Rom a Bratislava, il 9 aprile 2008 – sottolinea l'importanza dell'apprendimento e dello studio della lingua Romanes o, più in generale, della lingua di appartenenza. Mentre nella lingua madre, infatti, tutti i bambini sono in grado di fare uso di verbi che esprimono stati affettivi ed emozioni, nella seconda lingua – sovrappontesi alla prima ancora non compiutamente sviluppata – l'uso di tali verbi legati all'esperienza interiore è quasi del tutto assente. Si deve comunque tener conto che le situazioni di bi-tri-linguismo attualmente registrabili (lingua zingara, Romanes, dialetto italiano, lingua italiana) complicano ulteriormente l'universo comunicativo dei minori Rom.

320 Cfr. <http://www.ismu.org>.

321 Si descrive la situazione in Austria, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna e Svizzera (ne scriviamo a partire da p. 30), non vengono però riportate le esperienze e le prassi dei paesi del Nord Europa.

322 Questo documento è scaricabile dal sito del MIUR sotto http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx.

323 Come osservano Antonella De Gregorio e Claudia Voltattorni (2014) nella prima versione del documento ministeriale gli allievi allofoni erano stati completamente dimenticati. Per approfondimenti su quella che nel luglio 2015 è poi divenuta legge cfr. p. 188. A livello linguistico, come osserva Ongini in (MIUR Rapporto 2016: 185), "Diversi da chi?" non utilizza la definizione "alunni stranieri", preferendovi invece "studenti con background migratorio", "figli di migranti", "alunni con origini migratorie".

stici e degli insegnanti, tenuta da chi ha esperienza sul campo. Gli ambiti toccati da questo documento sono:³²⁴

- 1) diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati;
- 2) supporto alla frequenza della scuola dell'infanzia;
- 3) contrasto del ritardo scolastico;³²⁵
- 4) personalizzazione del programma e della valutazione, con un'attenzione specifica per l'esame di terza media così come il passaggio fra i diversi ordini di scuola;
- 5) orientamento efficace per la prosecuzione degli studi (anche tramite informazioni plurilingui, mediatori linguistico-culturali e giovani tutor di origine immigrata);
- 6) supporto sistematico dell'italiano L2, anche per gli studenti G2 (con laboratori linguistici strutturali su diversi livelli tenuti da insegnanti specializzati in italiano L2, predisponendo un organico dedicato), formazione di tutti gli insegnanti sull'italiano L2, attivazione di doposcuola,³²⁶ in collaborazione con il terzo settore, estesi e continuativi;
- 7) valorizzazione della diversità linguistica;
- 8) prevenzione della segregazione scolastica;
- 9) coinvolgimento delle famiglie nel progetto educativo per i loro figli;
- 10) promozione dell'educazione interculturale nelle scuole.

Riportiamo qui sotto il punto 7, intitolato "Valorizzare la diversità linguistica":

L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con cittadinanza non italiana ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue. [Bisogna attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei paesi di provenienza.

Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).

Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.

Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte

*bisogna sviluppare e generalizzare pratiche di insegnamento ancora migliori di quelle che siamo riusciti a far funzionare in questi anni, per lavorare, per portare il 100% delle bambine e dei bambini, italiani e immigrati, a quel minimo di possesso della lingua che la scuola media dell'obbligo ha tra i suoi obiettivi costanti e a mio avviso non modificabili, a meno di non accettare di vivere con una scuola razzista*³²⁷

La Fondazione Giorgio Rota (2011: 174), rifacendosi all'indagine fra gli insegnanti piemontesi di allievi stranieri di Roberto Cardaci (2009), rileva come i primi valutino in questo ambito come questione prioritaria (si tratta della prima risposta data dal 59,6% degli insegnanti) la scarsa conoscenza dell'italiano di questi loro alunni.³²⁸ Anche per quel che riguarda i rapporti con le famiglie, il problema percepito come principale, e segnalato dal 71,5% degli insegnanti, è quello linguistico-comunicativo. Inoltre da una recente indagine campionaria realizzata da Istat (2016b: 14) emerge come gli insegnanti di italiano e matematica valutino le lacune in italiano pre-esistenti come "il" problema degli alunni stranieri nelle loro classi, e ciò è vero per l'89,2% degli insegnanti alle medie e il 78,6% alle superiori. Pochi anni prima però MIUR Rapporto (2009: 71) scriveva che gli allievi G2, "anche se connotati da origini etniche o religiose diverse, si trovano virtualmente in condizioni di parità rispetto ai coetanei di cittadinanza italiana". A chi dare allora credito? Si tratta probabilmente di intendersi sul significato

324 Per i dettagli v. Osservatorio Nazionale (2015: 138-142).

325 Fiorella Farinelli (2016a), commentando Stefano Molina, che descrive l'integrazione scolastica degli stranieri in Italia come "basata sul ritardo", osserva che gli studi che ogni anno si fanno sull'integrazione dei figli degli immigrati, pur rilevando progressi e miglioramenti, continuano a mettere a fuoco criticità tanto consistenti quanto resistenti.

326 Un qualcosa che va in questa direzione è il programma "La scuola al centro", attivato nell'a.s. 2016-2017 dal MIUR tramite il Fondo Sociale Europeo. Le scuole che partecipano a questo bando, potenzialmente quasi i 3/4 delle scuole italiane, possono ricevere fondi per rimanere aperte il pomeriggio e offrire attività di contrasto alla dispersione scolastica e di inclusione sociale. Si tratta di moduli obbligatori di sport, con integrazione di moduli di lingua straniera, competenze digitali, orientamento post-scolastico, musica, teatro, canto e arte, scrittura creativa, laboratori creativi e/o artigianali per la valorizzazione delle vocazioni territoriali, educazione alla legalità e cura dei beni comuni, cittadinanza italiana ed europea, così come percorsi formativi di inclusione con il coinvolgimento dei genitori. Inoltre devono essere offerte almeno 60 ore extra di potenziamento delle competenze di base (tra cui quelle in italiano). V. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs160916>.

327 Tullio De Mauro (1996: 27).

328 Seguono poi, assai distanziati, carenze nella formazione pregressa e difficoltà soggettive nel recepire conoscenze o nell'elaborare i concetti appresi; hanno invece un ruolo marginale i problemi disciplinari, lo scarso rispetto delle regole, gli atteggiamenti violenti, o i contrasti di carattere etnico-religioso.

dell'avverbio "virtualmente", proveremo in questo paragrafo a verificare, alla luce di indagini standardizzate, se all'interno delle scuole vi sia o meno un'eguaglianza linguistica nell'italiano dei figli di genitori italofoeni e non, prestando attenzione alle diverse categorie di ragazzi con retroterra migratorio.³²⁹

Dati nazionali standardizzati sulle competenze in italiano degli studenti, o meglio, alcune di esse, ci vengono dati dai test **PISA** e da quelli **IVALS**. L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) è un'organizzazione internazionale a cui aderiscono attualmente 34 paesi, che realizza studi, prevalentemente economici, per stimolare fra i propri membri il confronto e il coordinamento fra le diverse politiche. Nel 2000, preceduta da uno studio pilota nell'anno precedente, viene pubblicata la prima edizione del programma PISA³³⁰ (Programme for International Student Assessment).³³¹ Da allora, ad intervalli triennali, esso prova a misurare in maniera standardizzata e comparabile fra gli studenti quindicenni, quindi orientativamente al termine dell'obbligo scolastico, quali conoscenze e abilità essenziali essi abbiano acquisito nell'ambito dell'alfabetizzazione letteraria, matematica e scientifica, così come nella soluzione di problemi complessi legati alla quotidianità, i risultati vengono poi analizzati incrociandoli con altri dati.³³² L'indagine del 2015³³³ conferma come gli studenti 15enni delle scuole italiane hanno competenze inferiori alla media dei paesi più industrializzati, l'Italia inoltre peggiora ulteriormente, passando dal 32° al 34° posto; Molina (2016) scrive di "un'Italia che segna il passo". Infatti nelle precedenti rilevazioni Timss 2011 e Pisa 2012 l'Italia non eccelleva, ma mostrava risultati che tendevano a crescere nel tempo, mentre i dati del 2015 mostrano modesti progressi in matematica, dove gli esiti coincidono con la media OCSE, mentre sono invece significativamente inferiori alla media in scienze³³⁴ e lettura, dove sono andati peggiorando.

Nello specifico degli studenti con retroterra migratorio³³⁵ i dati PISA del 2006 e del 2015 mostrano che sia gli studenti di prima che di seconda generazione con una lingua di famiglia diversa da quella del test sono aumentati del 4%: in PISA 2015 il 67,0% degli studenti G1 e il 44,7% di quelli G2 sono stati testati in una lingua di scuola diversa da quella che usano abitualmente a casa; l'Italia ha l'8% di studenti immigrati contro una media OCSE del 12,5%.

Gli esiti di PISA 2015 non confermano il luogo comune in base al quale a una percentuale maggiore di studenti con retroterra migratorio corrispondano livelli di istruzione minori; inoltre in alcuni paesi studenti definiti *resilienti* riescono a superare il loro *doppio svantaggio* (ossia un retroterra socio-economico basso unito a un retroterra migratorio) e si trovano nel quartile più alto degli esiti.³³⁶ È utile paragonare i risultati di studenti dello stesso paese di origine in sistemi scolastici diversi (OCSE 2016f: 276) perché ergono differenze significative, similmente vi sono numerosi paesi (OCSE 2016f: 280) in cui a scuole con un'alta percentuale di studenti con retroterra migratorio, corrispondono esiti superiori alla media: tutti questi dati portano a concludere come i diversi paesi abbiano capacità diffe-

329 Il buon senso ci fa ad esempio immaginare che tutto risulti potenzialmente più complicato per i ragazzi che arrivano in Italia grandicelli: i compiti linguistici in italiano che attendono una bambina o un ragazzo neo-arrivato, sono non solo molteplici e complessi, ma vanno realizzati contemporaneamente, e nei tempi i più brevi possibili, Favaro (2002: 34) ci ricorda come i ragazzi NAI devono infatti imparare a: comunicare su argomenti quotidiani; leggere e scrivere (eventualmente appropriandosi di un alfabeto nuovo); comprendere e produrre messaggi, testi orali e scritti di complessità diversa e crescente; studiare le diverse discipline e i loro contenuti tramite un linguaggio specialistico; riflettere sulla lingua e le sue strutture; mantenere, valorizzare e continuare a sviluppare la lingua di origine.

330 L'indagine è stata effettuata in 43 paesi nella prima valutazione nel 2000, in 41 nella seconda valutazione nel 2003, in 57 nella terza valutazione nel 2006, in 74 nella quarta nel 2009, in 65 nella quinta nel 2012, e 72 nella sesta del 2015, coprendo circa l'80% delle economie mondiali. Le prove hanno come destinatari fra i 4.500 e 10.000 allievi in ogni paese. Il campione coinvolge studentesse e studenti fra i 15 anni e 3 mesi e i 16 anni e 2 mesi, <http://www.oecd.org/pisa/>.

331 Programma per la valutazione internazionale studentesca.

332 Gli allievi, individuati su base campionaria, svolgono in primo luogo un test scritto (con domande a risposta multipla e aperta), questi dati vengono poi incrociati con le risposte da loro date a un questionario sulle loro abitudini di studio, le loro motivazioni e il loro retroterra familiare. I dirigenti scolastici inoltre compilano un questionario che descrive l'organizzazione, la composizione ed il finanziamento del loro istituto.

333 Salvo non diversamente indicato, i dati derivano dalle pubblicazioni ufficiali OCSE (2016d), OCSE (2016e), OCSE (2016f) e OCSE (2016g), quest'ultima, una nota paese in italiano di 90 pagine commissionata dall'OCSE all'IVALS, a differenza delle altre pubblicazioni OCSE, anche quelle più succinte, non contiene nessun dato sugli "studenti immigrati".

334 I dati per matematica sono di 490 punti e coincidono con la media OCSE, quelli per scienze sono invece inferiori (481 vs. 493), per lettura v. sotto.

335 L'indagine PISA definisce "studenti immigrati" quelli con un retroterra migratorio gli studenti, ossia nati in un paese diverso da quello nel quale hanno svolto il test e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro paese (studenti "immigrati di prima generazione"), sia agli studenti nati nel paese in cui si svolge la rilevazione, ma i cui genitori sono nati in un altro paese (studenti "immigrati di seconda generazione"). Per contro è uno "studente nativo" o autoctono (in PISA 2015 "non immigrato") chi è nato nel paese in cui hanno avuto luogo le prove o che ha almeno un genitore nato in quel paese, così come agli studenti nati all'estero, ma che hanno almeno un genitore nato nel paese in cui si svolge la rilevazione.

336 A Hongkong, Macau e Singapore lo è più della metà di tutti gli studenti svantaggiati e con retroterra migratorio, in Australia, Canada, Estonia, Irlanda, il Regno Unito e gli Stati Uniti più di un terzo.

renti nel sostenere i talenti di studenti con un retroterra culturale e linguistico diverso da quello degli autoctoni.

Per quel che riguarda nello specifico gli esiti in lettura³³⁷ i dati generali italiani mostrano una media significativamente inferiore³³⁸ a quella OCSE (485 vs. 493), ulteriormente peggiorata rispetto a tre anni prima (490), inoltre sono sotto-rappresentati nelle fasce medio-alte, e sovra-rappresentati nelle fasce medie e basse.³³⁹ Se ci si concentra sulle differenze legate all'origine³⁴⁰ la Tabella I.7.4b³⁴¹ mostra come il punteggio medio in lettura degli autoctoni è di 491 (499)³⁴², mentre quello degli immigrati è 441 (458), in particolare gli studenti G2 presentano un punteggio di 464 (476), mentre quelli G1 di 426 (445). Quindi il punto dolente dell'educazione linguistica italiana non riguarda tanto gli studenti autoctoni, quanto quelli con retroterra migratorio, che abbassano drasticamente la media generale, in particolare se di prima generazione, segno tangibile che siano proprio loro l'anello debole dell'attuale sistema di insegnamento linguistico. Gli esiti generali molto diversi tra i vari tipi di scuola superiore (che sappiamo venir frequentate in Italia in maniera molto diversa fra immigrati e non, v. p. 168) mostrano come molto lavoro vada fatto per superare anche questo tipo di disuguaglianza linguistica.³⁴³

Se si differenzia fra chi ha esiti molto bassi (inferiori al livello 2) oppure molto buoni (uguali o superiori al 5) la Tabella I.7.5b mostra come i dati generali vengono quindi da quelli per fasce di livello. In quella bassa i dati italiani per gli studenti nativi sono quasi coincidenti a quelli OCSE, e addirittura lievemente migliori per quelli G2, mentre sono pesantemente minori per gli studenti G1; la fascia di alto livello è di poco minore per gli studenti italiani autoctoni, mentre lo è pesantemente per gli studenti G2, ancora di più che per quelli G1, segno che anche in questo ambito la politica linguistica italiana ha ancora parecchia strada da fare.

Tabella 44: competenze in lettura per livello, studenti immigrati e non³⁴⁴

	basso livello				alto livello			
	non immigrati	immigrati	G2	G1	non immigrati	immigrati	G2	G1
Italia	19,2	35,6	25,5	42,1	6,1	1,4	1,5	1,4
OCSE	18,1	32,7	25,9	38,1	8,9	5,5	6,4	4,9

Pisa in Focus (2016) si concentra in particolare sugli studenti che hanno esiti bassi, e osserva fra di loro come ci sia poca perseveranza nello studio domestico, essi d'altro canto spiegano come al loro impegno casalingo non corrispondano esiti scolastici migliori, il rischio è quindi di entrare in un circolo vizioso di demotivazione e bassi risultati. Viene osservato che se lasciati da soli, il tempo da loro impegnato rischi di diventare tempo perso. Alcuni paesi³⁴⁵ mostrano però che un supporto scolastico mi-

337 Si tratta in realtà di *literacy*, definita in OCSE (2016g: 63) come "capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società".

338 Save the Children (2015: 20-21) osserva come vi sia una correlazione evidente fra numero di libri posseduti a casa e competenze in lettura, infatti rispettivamente il 48% e il 42% dei ragazzi che hanno meno di 10 libri a casa non raggiungono i livelli minimi in matematica e lettura, una percentuale quasi doppia rispetto a chi trova fra le pareti di casa più di 25 libri (rispettivamente 26% e 22%). Gli stessi dati mostrano come i ragazzi in famiglie svantaggiate ma con una disponibilità tra 11 e 25 libri a casa riescono a superare la soglia minima di competenze in lettura (434 punti rispetto ai 403 di chi vive in case con meno di 10 libri). Risultati simili si osservano per le ragazze in matematica (436 punti per chi vive in case con 11-25 libri, contro i 413 di chi a casa ha meno di 10 libri). La conclusione dell'associazione è quindi che ragazzi in condizioni economiche e sociali svantaggiate traggono i più ampi benefici dall'accesso alla lettura. La nostra ricerca sul campo ha mostrato che nelle famiglie intervistate era l'eccezione e non la regola avere una biblioteca casalinga. 7.3 La lettura e la scrittura in italiano e in lingua di famiglia.

339 Scriviamo fra parentesi il valore della media dei paesi OCSE seguito da quello medio italiano, la fascia 6 è la più alta, la 1b la più bassa. Fascia 6 (1,1% / 0,6%), fascia 5 (7,2% / 5,1%), fascia 4 (20,5% / 19,2%), fascia 3 (27,9% / 28,8%), fascia 2 (23,2% / 25,4%), fascia 1a (13,6% / 14,5%), fascia 1b (5,4% / 5,2%).

340 Lo studio PISA del 2015 era centrato sulle scienze, e ha pubblicato su cartaceo in particolare dati correlati a questo ambito, le tabelle contenenti i dati sulla lettura sono stati pubblicati in linea all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.1787/888933433226>.

341 Intitolata "Differences in reading performance between immigrant and non-immigrant students, and socio-economic status".

342 Indichiamo fra parentesi i dati della media OCSE.

343 Gli studenti dei Licei (526) sono gli unici che si collocano al di sopra sia della media nazionale (485) sia della media OCSE (493), con una differenza statisticamente significativa; gli Istituti Tecnici (473), i Centri di Formazione Professionale (417) e gli Istituti Professionali (410) si collocano significativamente sotto entrambe le medie di riferimento; tutti i dati sono inferiori a quelli della prova del 2012.

344 Riproduzione parziale della Tabella I.7.5b, intitolata "Low and top performance in reading, by immigrant background".

345 Viene portato come esempio la Finlandia in cui si occupano di organizzare e coordinare il supporto extra - curricolare degli studenti in difficoltà gruppi composti dal preside, direttore scolastico, un insegnante per i bisogni educativi speciali,

rato di tipo extra-curricolare, con costi limitati, che dovrebbe venir offerto dalle scuole quando si presentano le prime difficoltà, stimola l'interesse, infonde nuova fiducia nelle proprie capacità, rinforza gli atteggiamenti positivi verso l'apprendimento, solidifica le competenze e porta ad un accresciuto impegno casalingo.

Rifacendosi ai dati per l'Italia OCSE (2012c: 11) nota come questo, dei 28 paesi coinvolti, è il terzo peggiore per quel che riguarda la distanza di abilità in lettura fra studenti nativi e non, e il secondo per quel che riguarda il peggioramento degli esiti nei test PISA nel tempo fra gli studenti non nativi.³⁴⁶ OCSE (2014b: 124, 126) scrive dell'Italia che

in tutti i livelli d'istruzione nei quali viene testato il rendimento scolastico degli allievi, gli alunni stranieri mostrano di avere un rendimento peggiore rispetto ai loro coetanei italiani. I test della scuola primaria e secondaria inferiore riportano punteggi più bassi per gli alunni stranieri rispetto ai loro coetanei nazionali (INVALSI, 2013). Analoghe conclusioni si possono trarre per gli alunni di 15 anni. Utilizzando le differenze di prestazioni nella lettura di quindicenni come un'indicazione di integrazione scolastica, gli studenti immigrati hanno uno scarso rendimento nel confronto internazionale [...]. Inoltre, le loro prestazioni nella lettura sono in media di 74 punti inferiori rispetto al punteggio ottenuto dai figli di nativi; questo divario è leggermente aumentato dal 2006, in particolare grazie ai progressi compiuti dai figli di italiani. La differenza nei punteggi nella lettura tra studenti immigrati e figli di nativi è particolarmente elevata nelle regioni settentrionali. [...]

L'efficacia dei corsi di lingua del Paese ospitante come lingua straniera a scuola si ritiene abbia un impatto importante sulla competenza della lingua degli studenti immigrati. In Italia, lo svantaggio causato dagli arrivi tardivi (48 punti) è superiore rispetto alla media dei 15 Paesi dell'OCSE ed è particolarmente elevata nelle regioni del Nord (57 punti).

Elaborando i dati PISA 2015 riguardanti i 15enni con risultati molto bassi nei test³⁴⁷ e differenziali fra G1 e G2 Save the Children (2017) mostra come il 38% dei ragazzi di 15 anni figli di genitori migranti e non nati in Italia (migranti di prima generazione) non raggiunge i livelli minimi di competenze in 40% in lettura (20% in matematica), a fronte del 22% per i migranti di seconda generazione, ovvero ragazzi nati in Italia da genitori stranieri (27% in matematica). La percentuale scende al 18% per gli studenti di 15 anni non migranti (il 20% in matematica).

Tabella 45: percentuale di alunni di 15 anni che non raggiungono le competenze minime in matematica e lettura per luogo di nascita dei genitori³⁴⁸

	non migranti	G2	G1
lettura	18%	22%	40%
matematica	20%	27%	38%

Se si confrontano questi esiti con quelli dell'indagine di 3 anni prima³⁴⁹ i dati in lettura sono peggiorati significativamente per gli allievi autoctoni (+ 3%) e di seconda generazione (+ 7%), e lievemente migliorati per quelli di prima (- 1%).³⁵⁰

OCSE (2015b) osserva che il sistema scolastico italiano sembra non riuscire a migliorare i propri esiti proprio all'interno del gruppo degli studenti stranieri: i dati longitudinali (con riferimento al 2003 e il 2012) in matematica, mostrano che all'interno dell'area OCSE di regola la discrepanza di esiti fra studenti immigrati e non-immigrati è diminuita, l'Italia viene portata invece ad esempio come paese in cui il divario è aumentato, visto che gli studenti immigrati non hanno migliorato le loro prestazioni in

l'infermiera e lo psicologo scolastico, un assistente sociale, insegnanti e genitori, che si incontrano periodicamente per discutere dei progressi dei singoli studenti.

346 V. rispettivamente OCSE (2012b: 34, 51).

347 Come specifica Giulio Cederna (2015: 149) nei test Pisa, gli studenti che non raggiungono i livelli minimi (un punteggio di 420 in matematica e di 407 in lettura) rientrano nel gruppo dei "low achievers", coloro che non riescono ad utilizzare le proprie conoscenze per risolvere problemi in una varietà di situazioni, e hanno difficoltà a analizzare, interpretare testi e a saper comunicare. Questi dati fanno parte, secondo il monitoraggio della (Unione Europea 2015b), nel più ampio ambito della povertà educativa, una dimensione della povertà minorile meno visibile di quella economica, che se non affrontata blocca sul nascere le possibilità di bambini e adolescenti di apprendere e di sviluppare talenti e competenze.

348 Elaborazione di Save the Children (2017: 10) da fonte OCSE/PISA 2015.

349 V. Save the Children (2015: 15).

350 Save the Children (2017: 11) osserva anche i genitori di origine straniera hanno maggiori probabilità di appartenere a categorie socio-economiche maggiormente svantaggiate, e da questo dipende, in larga parte, l'alta percentuale di minori migranti in povertà educativa. Infatti le differenze fra i tre gruppi tendono a diminuire significativamente se si prende in considerazione anche il livello socio-economico delle famiglie. A parità di condizioni di partenza, infatti, i ragazzi migranti hanno percorsi educativi molti simili ai coetanei nati da genitori italiani. È significativo in tal senso che la percentuale di adolescenti migranti resilienti (24%), di prima o seconda generazione, sia molto vicina a quella dei ragazzi non migranti (27%).

matematica, mentre sono migliorate di 23 punti quelle dei loro compagni autoctoni. In OCSE (2012c: 7) leggiamo:

I nuovi immigrati in Italia sono generalmente molto più svantaggiati rispetto agli immigrati già stabiliti nel Paese. La barriera linguistica è altresì un ostacolo all'apprendimento. [...] I Paesi che si collocano nella fascia dei risultati migliori tendono a distribuire in modo più equo le risorse destinate all'istruzione tra istituti scolastici più favoriti sotto il profilo socioeconomico e istituti più svantaggiati.

In Italia, le scuole con una maggiore popolazione di studenti svantaggiati tendono ad avere meno risorse rispetto alle scuole con una popolazione più favorita di studenti.

In media, in Italia le scuole lamentano un'infrastruttura materiale insufficiente.

OCSE (2016f: 299-300) divide in due gruppi gli interventi nell'ambito della politica scolastica per studenti con retroterra migratorio con un grande potenziale di efficacia: a breve e a medio termine.

Fra gli interventi con esiti a breve termine si trovano: corsi estensivi nella lingua di scolarizzazione a tutti i livelli, curricula linguistici e disciplinari collegati e sviluppati a livello centrale, docenti specializzati nell'insegnamento della L2, stretta collaborazione fra questi ultimi e i docenti delle discipline.³⁵¹ E' inoltre importante offrire un'istruzione pre-scolare di qualità, che si concentri sullo sviluppo linguistico, di modo da accrescere la presenza di prerequisiti prima della scolarizzazione. Questo può venir legato a offerte gratuite per studenti svantaggiati e a programmi più generali per incrementare l'integrazione delle famiglie con retroterra migratorio, anche attraverso visite domiciliari che illustrino i vantaggi di un'istruzione pre-scolare, sostengano i genitori nello sviluppo dei figli e facilitino l'accesso alle scuole materne. Un'altra opzione è la formazione mirata e il sostegno degli insegnanti in scuole con allievi con retroterra migratorio, inclusa l'assunzione di insegnanti con retroterra migratorio.

Tra gli interventi con esiti a medio termine si trovano le politiche per evitare la concentrazione in alcune scuole di studenti svantaggiati per retroterra migratorio e/o socio-economico, questo può avvenire cercando di attirare studenti di tipo diverso, informando in maniera mirata i genitori immigrati sulla scelta della scuola, e limitando la possibilità delle scuole di scegliere i propri studenti in base al retroterra familiare. Un'altra serie di interventi serve a limitare politiche di stratificazione, che portano ad esempio a raggruppamenti per gruppi di livello, a bocciatura e a una canalizzazione precoce, impedendo così allievi con retroterra migratorio acquisiscano le competenze linguistiche e culturali necessarie per ottenere buoni risultati. I genitori di questi allievi potrebbero inoltre ricevere un orientamento mirato da personale formato per migliorare la comunicazione fra scuola e famiglie, sia per quel che riguarda la lettura condivisa o il dialogo sulla scuola, sia rispetto alla scelta delle materie e della tipologia di scuola superiore, coinvolgendoli in attività offerte a scuola.³⁵²

OCSE (2017b) prova a realizzare un paragone a di distanza di 12 anni fra i "coscritti" delle indagini PISA e PIAAC. Arrivati a un'età adulta le differenze socio-economiche in lettura rimangono stabili fra chi è stato uno studente con esiti alti, mentre si acquiscono considerevolmente fra chi aveva avuto un esito basso, in ambedue i gruppi le competenze fra i 16 e i 27 anni crescono, anche se nel gruppo di chi aveva avuto risultati bassi si tratta di una crescita rallentata, anche di fronte a possibilità di istruzione e formazione. Le abilità dei 15enni li aiutano quindi a formare la loro vita futura, per questo motivo il gruppo di studenti 15enni con basso rendimento andrebbe individuato come tale per indirizzare loro interventi mirati.

Riassumendo i dati fino ad ora esaminati, l'OCSE prende atto che l'Italia non investe nelle sue scuole più svantaggiate, non ha una politica mirata per l'apprendimento e il perfezionamento linguistico degli studenti immigrati, e che questi ultimi hanno risultati significativamente peggiori in lettura e nella globalità delle prove rispetto agli studenti immigrati in altri paesi con politiche scolastiche diverse. Infine, mentre gli studenti italiani mostrano, negli anni, miglioramenti nelle prove PISA, quelli stranieri, in particolare quelli G1, peggiorano, a differenza di quello che accade in molti altri paesi.

Francesca Borgonovi et al. (2015) hanno svolto, partendo dai dati PISA, un meta-studio per l'OCSE per capire che cosa aiuta gli studenti immigrati ad avere successo a scuola, e anche dopo, partendo da due evidenze: la prima è che gli esiti degli studenti con retroterra migratorio sono molto diversi fra paese e paese, e sono fortemente correlati alle caratteristiche del sistema scolastico del paese di residenza;³⁵³ la seconda è che le differenze negli esiti tendono ad essere maggiori nelle prove di lettura,

351 Questo avviene nei paesi con i risultati migliori nell'insegnamento ad allievi con retroterra migratorio come Australia, Canada e Svezia.

352 La ricerca su larga scala di Francesco Avvisati et al. (2014) ha mostrato che un programma di incontri coi genitori (a basso costo) in un distretto francese scolasticamente deprivato ha portato alla fine dell'anno accademico un maggior coinvolgimento dei genitori, anche casalingo, nelle attività scolastiche dei figli, un miglioramento del comportamento e degli atteggiamenti dei figli, che ha avuto effetti positivi anche nel gruppo dei pari.

353 Quindi ragazzi immigrati che hanno lo stesso paese di origine e un retroterra socioeconomico simile, hanno risultati scolastici diversi in paesi diversi: alcuni paesi di arrivo infatti sono migliori (o peggiori) di altri nel crescere i talenti e le abilità di questi studenti.

che in quelle di matematica o di soluzione di problemi, facendo pensare che siano barriere linguistiche nella comprensione dei testi a far sì che vi siano differenze negli esiti fra studenti con e senza retroterra migratorio. L'Italia si trova nella fascia bassa in tutti e tre gli ambiti testati: comprensione di testi scritti, matematica e soluzione di problemi. Inoltre, di fronte a dati generali che indicano che gli studenti con retroterra migratorio hanno esiti sensibilmente migliori in lettura se frequentano la scuola materna, in Italia i figli di immigrati hanno il 340% di possibilità in più rispetto agli italiani con condizioni socio-economiche simili di non frequentare la scuola materna.³⁵⁴ Per finire gli studenti arrivati dall'estero esprimono un senso di appartenenza alla propria scuola sensibilmente minore della media OCSE. Se si prende il punto di vista degli insegnanti, i dati dello studio TALIS³⁵⁵ del 2013 mostrano che i docenti italiani sono fra quelli che esprimono con maggiore forza (sono in terza posizione) l'esigenza di una formazione e aggiornamento professionale per l'insegnamento in classi multiculturali e multilingui.

Passiamo ora alle indagini dell'INVALSI³⁵⁶ (Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione), un Ente di Diritto Pubblico fondato con il DL 286/2004 con l'incarico istituzionale di effettuare valutazioni periodiche e sistematiche degli apprendimenti nelle scuole italiane. Le sue misurazioni, iniziate nel 2009,³⁵⁷ fino al 2017 limitate all'italiano³⁵⁸ e alla matematica, vengono effettuate tramite prove standardizzate,³⁵⁹ sono censuarie e hanno luogo ogni anno in primavera, coinvolgendo tutte le scuole in date predeterminate e uguali per gli studenti delle classi coinvolte (la seconda e quinta elementare, la terza media,³⁶⁰ la seconda superiore). Vengono coinvolti ogni anno circa 2.234.000 studenti, frequentanti le circa 12.200³⁶¹ scuole italiane statali e paritarie.

Pur trattandosi di prove censuarie, i rapporti dell'Istituto si rifanno ai dati delle sole classi campione, il 5,7% del totale, a cui l'INVALSI affida un osservatore esterno per controllare il fenomeno del *cheating*.³⁶² Gli esiti vengono restituiti alle scuole in forma anonima riferiti alle singole classi,³⁶³ alcuni dati sono disaggregati (oltre ai risultati globali, vi sono quelli degli allievi autoctoni, degli allievi di origine immigrata G1 e G2)³⁶⁴. Poiché i dati delle due prove non possono essere riconducibili al singolo studente,³⁶⁵ lui, i suoi insegnanti e i suoi genitori non vengono a conoscerne il punteggio, né come

354 Si tratta di un dato che deve destare particolare attenzione, visto che in Italia il divario di esiti in lettura fra i ragazzi hanno frequentato la scuola materna e chi non l'ha fatto è molto più ampio della media OCSE, indice forse della pochezza dell'offerta di sostegno linguistico supplementare alle elementari e in seguito.

355 TALIS è l'acronimo di *Teaching And Learning International Survey*, Indagine Internazionale sull'Insegnamento e Apprendimento, TALIS 2013 è la seconda edizione dell'Indagine Internazionale incentrata sull'analisi degli ambienti di apprendimento, le condizioni di insegnamento dei docenti e le correlazioni di questi fattori con l'efficacia degli istituti e dell'attività degli insegnanti. Per ulteriori informazioni riguardanti l'Italia v. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/talis>.

356 Questa informazione, così come quelle contenute nelle pagine seguenti, salvo diverse indicazioni, sono state prese dalla ricchissima documentazione presente sul sito dell'ente, consultabile sotto <http://www.invalsi.it>. In questo paragrafo riprendiamo sostanzialmente la terminologia da loro utilizzata.

357 I primi tentativi avevano avuto luogo già nel 2006 in alcune scuole campione, nel 2008 era stato coinvolto ca. il 30% dei bambini di ca. il 70% delle scuole elementari.

358 Le prove di Italiano vogliono verificare la capacità di comprensione del testo e le conoscenze di base di grammatica italiana, secondo Gisel (2011) si tratta però di sotto-ambiti troppo limitati, a suo parere: "Per l'italiano, ad esempio, si misurano oggi competenze relative alla riflessione sulla lingua e alle competenze di lettura e comprensione; sarebbe indispensabile allargare il campo almeno alle competenze di scrittura, di ascolto e di parlato, settori per i quali – per vari motivi – non si dispone al momento di strumenti utili per testing a largo raggio". Per informazioni sul "Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica", costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana, v. <http://www.gisel.it>. NB Nella primavera del 2018 dovrebbe venire inserita anche la prova di inglese per la quinta elementare e la terza media.

359 Le prove si dicono coerenti con gli obiettivi di apprendimento stabiliti a livello nazionale per i diversi cicli scolastici, e non desiderano misurare gli apprendimenti dell'a.s. in corso, bensì degli anni precedenti.

360 Il VI anno, ossia la prima media, è stato presente nel campione fino all'a.s. 2012-2013 incluso, dall'anno scolastico successivo è stato tolto dal campione.

361 I dati presentati in questo paragrafo sono stati presi, ad eccezione di quando non altrimenti indicato, dalla pubblicazione INVALSI (2017).

362 Il termine inglese che significa "imbrogliare, barare" viene utilizzato sistematicamente nei documenti dell'INVALSI.

363 I dati elaborati dall'INVALSI vengono restituiti alle scuole a pochi mesi dallo svolgimento delle stesse e permettono tre livelli di lettura: dati ottenuti da tutte le classi della scuola, dati ottenuti da tutte le classi della scuola nelle singole prove, dati riferiti alle singole classi partecipanti. In caso una classe abbia, a parere dell'Istituto, imbrogliato nello svolgimento delle prove, i dati non rientrano nella valutazione della scuola; nel caso una classe abbia boicottato le prove consegnandole in bianco o ornandole di disegni e commenti fuori luogo (fenomeno non infrequente alle superiori), la classe ottiene il punteggio minimo, che rientra nella valutazione globale della scuola (che per legge va poi pubblicata sul sito della scuola).

364 L'INVALSI considera come "stranieri" gli alunni nati all'estero da genitori stranieri (I generazione) e gli alunni nati in Italia da genitori entrambi stranieri (II generazione). Tutti gli alunni d'origine immigrata partecipano alle prove INVALSI, anche se inseriti per la prima volta in una scuola italiana nel corso dell'anno scolastico.

365 Ogni studente è dotato di un codice identificativo, la chiave di collegamento tra il codice e il nominativo dello studente è conosciuta solo dal personale della scuola abilitato a trattare i dati personali degli studenti e, nelle classi campione, dall'osservatore esterno. Molti insegnanti si domandano a che cosa serva una restituzione con i dati anonimizzati "per classe", senza poter sapere quali sono i punti di forza e debolezza dei singoli allievi, a maggior ragione visto che viene richiesta loro una di-

sono state svolte le singole parti. Unica eccezione è la prova somministrata durante l'esame di terza media, il cui esito congiunto (i ragazzi ricevono un voto di *matiliano*) a partire dall'a.s. 2007-2008, in virtù della L. 176/2007, viene restituito abbinato al singolo studente, e ne determina per 1/6 la sua valutazione finale all'Esame di Stato.³⁶⁶

Vengono esclusi dalla elaborazione statistica generale, su richiesta esplicita del/la Dirigente Scolastica/o, i risultati di alcuni studenti con bisogni educativi speciali.³⁶⁷ Fra essi non vi possono essere gli allievi "di origine immigrata",³⁶⁸ l'ente ogni anno dedica loro una nota in cui specifica che tutti devono partecipare alle prove, con la sola l'eccezione degli allievi arrivati in Italia nel corso dello stesso anno scolastico che vi partecipano, ma i cui esiti non concorrono a determinare i risultati della classe.

Parte integrante dei dati dell'INVALSI sono i "Questionari studenti",³⁶⁹ che le scuole devono raccogliere e archiviare in maniera anonimizzata, essi contengono informazioni³⁷⁰ su atteggiamenti e motivazioni degli studenti, e sul loro contesto socio-economico-culturale.³⁷¹ Questi dati vengono utilizzati per elaborare l'indice "di contesto socio-economico-culturale" ESCS (*economic, social and cultural status*), che viene poi applicato ai punteggi grezzi di apprendimento, per calcolare il "valore aggiunto" che le singole scuole riescono eventualmente a realizzare, per la prima volta presentato nel rapporto INVALSI (2016). Il "Questionario Studente" che viene compilato in quinta elementare e in seconda superiore dal 2015 nella parte riguardante gli usi linguistici famigliari presenta dei cambiamenti. Fino all'anno precedente si chiedeva: "A casa, quale lingua parli la maggior parte del tempo? Barra una sola casella".³⁷² Le risposte possibili erano: A. L'italiano, B. Un dialetto (veneto, siciliano, ecc.) e C. Un'altra lingua (francese, tedesco, rumeno, arabo, ecc.). Dal 2015 ci sono due novità. Intanto alla domanda su quale lingua si usi a casa "la maggior parte del tempo" si può ora rispondere crocettando una delle 16 alternative proposte (italiano, albanese, arabo, cinese, croato, francese, greco, indi, inglese, ladino, portoghese, romeno, sloveno, spagnolo, tedesco, oppure "una lingua diversa da quelle elencate"). Inoltre si chiede anche: "Oltre alla lingua indicata sopra, a casa parli frequentemente anche un dialetto (siciliano, veneto, ecc.)? Metti una crocetta su un solo quadratino."³⁷³ A parere della scrivente si tratta di un primo tentativo, anche se maldestro,³⁷⁴ da parte chi osserva gli studenti italiani dietro incarico del MIUR, di registrare le lingue "altre" dall'italiano e dai suoi dialetti. L'idea sottostante è, verosimilmen-

dattica sempre più personalizzata e individualizzata.

366 A partire dall'a.s. 2017-18 la prova INVALSI di terza media dovrebbe aver luogo prima dell'Esame di Stato senza concorrere alla valutazione dello stesso.

367 Gli allievi con bisogni educativi speciali che hanno diritto a modalità particolari di partecipazione alla prova, inclusa l'esclusione da essa, sono sia quelli DSA, sia quelli con handicap fisici o cognitivi. Dietro richiesta della scuola alcuni studenti possono partecipare alle prove INVALSI in formato elettronico, audio, braille, hanno diritto a strumenti dispensativi e a misure compensative, inclusi tempi aggiuntivi. Cfr. il documento sui "Bisogni educativi speciali" del 20 marzo 2017.

368 Un tema a cui si vuole accennare è che le prove, come di fatto i programmi scolastici, risultino a volte monoculturali. A detta di alcuni ragazzini intervistati dalla scrivente alcuni item sono troppo legati alla tradizioni italiane: un anno i bimbi musulmani non hanno "riconosciuto" il disegno di una coscia di prosciutto, scambiandolo con una perasca, un altro anno la prova era incentrata sul carnevale, festa che rientra nei programmi di scuola materna ed eventualmente di prima elementare, e che quindi chi è arrivato in Italia dopo i sei anni difficilmente ha incontrato, creando difficoltà nello svolgere parte di una prova, per mancanza di conoscenze enciclopediche su una tradizione para-religiosa italiana.

369 Compilati da loro stessi, e solo in seconda elementare dai genitori.

370 Gli studenti dalla quinta elementare alla seconda superiore (con l'eccezione degli studenti che svolgono l'esame di terza media) compilano autonomamente un questionario contenente dati su: informazioni personali (fra esse il luogo di nascita degli studenti e dei genitori come appartenenza a una delle tre macro aree Italia, Unione Europea e extra UE; l'età di arrivo in Italia espressa ad intervalli di tre anni; l'orario settimanale di frequenza scolastica e la frequenza pregressa della scuola dell'infanzia; abilità e strategie cognitive e metacognitive connesse allo studio; cognizioni riferite al sé; motivazione e impegno nello studio; benessere e malessere a scuola; profilo delle abilità dello studente.

371 Fra i dati richiesti il livello d'istruzione dei genitori, la loro condizione occupazionale e alcune condizioni materiali di vita dell'allievo.

372 A parere della scrivente si tratta di una formulazione che può mettere in difficoltà gli studenti bilingui, che difficilmente sanno indicare con precisione per quanto tempo usano ogni lingua del loro repertorio, mentre hanno sicuramente una percezione più chiara delle persone con cui rispettivamente le usano (ad es. la lingua di famiglia coi genitori, l'italiano con gli amici, ecc.); una domanda formulata in questo modo ignora che parlanti bilingui alternano e mescolano le lingue del proprio repertorio, e sembra avere come fine ultimo di provare a verificare se vi sia una predominanza nell'uso dell'italiano o meno, senza riuscire ad archiviare quali lingue facciano effettivamente parte del repertorio degli studenti.

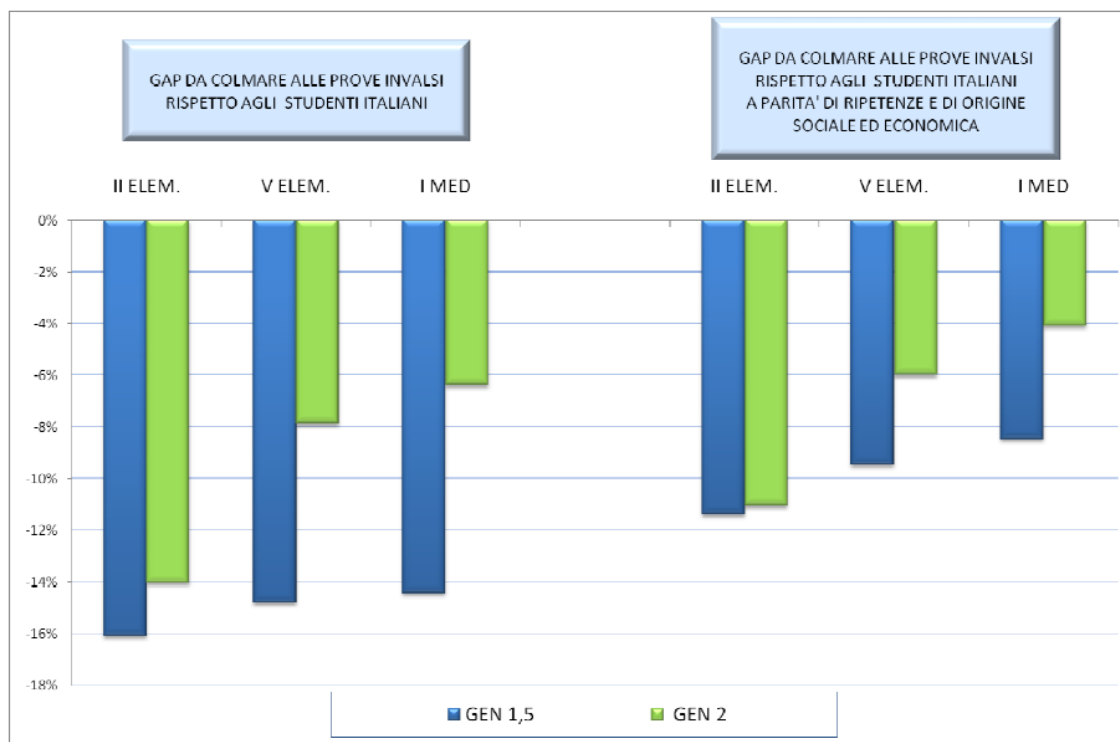
373 Le risposte possibili sono sì o no.

374 Le due domande si potrebbero unificare, ottenendo contemporaneamente più informazioni, chiedendo semplicemente: "A casa parli un'altra lingua/dialetto oltre l'italiano?", dando contestualmente agli studenti la possibilità di crocettare, anche in maniera multipla, un elenco dato. In questo modo non si metterebbero in competizione cronometrica le lingue di famiglia, e si avrebbe subito, a costo zero, non solo un'anagrafe linguistica completa degli studenti, ma anche la possibilità di valutare eventuali correlazioni fra lingue di famiglia e competenza in italiano. Il questionario così come è progettato ora prevede sì studenti plurilingui, ma solo nella categoria italiano + dialetto italiano, mentre esclude a priori la categoria studenti bilingui italiano + lingua "altra". NB Questa parte del questionario risulta invariata nell'a.s. 2016-17.

te, di correlare un giorno,³⁷⁵ i dati linguistici agli esiti delle discipline oggetto di verifica, così da ottenere indicazioni utili nella formulazione di politiche scolastiche.

Molina (2012: 7) osserva come gli esiti delle prove INVALSI forniscono informazioni interessanti sui risultati ottenuti dai "figli dell'immigrazione" a scuola. Partendo dalla Tabella qui sotto egli formula quattro considerazioni: 1. nelle prove esaminate i risultati delle seconde generazioni sono sempre migliori di quelli delle generazioni 1,5,³⁷⁶ ma rimangono ancora piuttosto lontani da quelli ottenuti dai ragazzi italiani; 2. se il confronto tra italiani e stranieri viene operato a parità di ripetenze e di condizioni sociali ed economiche, i divari si riducono, continuando però a essere consistenti, vi è quindi un vero e proprio handicap specifico legato all'origine immigrata (c'è quindi ancora lavoro da svolgere, per arrivare a una integrazione scolastica dei figli degli immigrati soddisfacente); 3. la distanza tra seconde generazioni e italiani tende a diminuire frequentando le elementari, infatti *dalla seconda elementare alla prima media*³⁷⁷ ha luogo un percorso cumulativo virtuoso che non genera ulteriori differenze, ma tende anzi ad attenuarle; 4. le differenze nelle prove di italiano sono sistematicamente maggiori di quelle nelle prove di matematica, ciò indica che i figli degli immigrati manifestano difficoltà maggiori ad esempio nella comprensione di testi scritti, e minori di fronte alle formalizzazioni e ai simboli dell'aritmetica e della geometria.

Grafico 5: differenze % nella quota di risposte esatte alle prove INVALSI di Italiano rispetto ai risultati ottenuti da studenti italiani, con e senza controllo su ripetenze e origine socio-economica³⁷⁸



Se si analizzano i dati dei questionari estrapolando³⁷⁹ l'indice di status socio-economico e culturale, gli studenti autoctoni hanno un valore di ESCS (v. p. 201) superiore alla media, mentre quello degli immigrati è inferiore; fra questi ultimi poi i G1 presentano un valore medio più basso dei G2, che risultano avere quindi un dato intermedio rispetto a quello dei compagni nativi e quello dei G1. I dati sulle scuole superiori frequentate confermano due fenomeni: - la segregazione scolastica su base socio-economica, per cui gli studenti con un alto valore di ESCS tendono a frequentare i licei e, viceversa, gli studenti con un valore di ESCS basso gli istituti professionali; - la canalizzazione etno-culturale, secondo cui gli alunni immigrati si iscrivono soprattutto negli istituti professionali, a seguito di un orientamento "forzato" o alla mancanza di un orientamento mirato.

375 Gli ultimi rapporti non pubblicano ancora elaborazioni in questo senso.

376 Si tratta di chi ha già iniziato la sua scolarizzazione nel paese di origine e la prosegue in Italia, v. 1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?

377 Corsivo della scrivente. Come noteremo in seguito, questo processo virtuoso ha luogo alle elementari, e si interrompe poi con l'ingresso alle medie.

378 Riproduzione della Figura 3 di Molina (2012: 6).

379 Dati da MIUR Rapporto (2016: 126-127).

Secondo MIUR Rapporto (2015: 9) le evidenze delle prove INVALSI mostrano che avere genitori italiani o stranieri, a parità di retroterra socio-economico-culturale, incide significativamente sulle prestazioni scolastiche, rispettivamente in positivo e in negativo. MIUR Rapporto (2016: 129) ribadisce però che i dati non dovrebbero venir visti come ineluttabili nel tempo perché seppure

l'influenza dello status socio-economico e culturale della famiglia sia forte, a costruire un percorso scolastico all'insegna del successo concorrono anche altre variabili. Se, infatti, gli esiti dipendessero esclusivamente dal background sociale, economico e familiare della famiglia, la scuola potrebbe fare ben poco; mentre, invece, l'adozione di misure volte a favorire l'integrazione scolastica può fare la differenza non solo nella creazione di relazioni positive tra gli alunni e tra alunni e docenti, ma anche nel sostenere la riuscita scolastica, soprattutto nel caso di classi con elevate percentuali di studenti con cittadinanza non italiana.

Un dato positivo è dato dagli esiti migliori nelle prove (in italiano e in matematica), sia alle elementari che alle medie, per tutti gli allievi italiani e stranieri, in particolare G1, che hanno frequentato la scuola materna, come si osserva nella seguente tabella.³⁸⁰

Tabella 46: maggior punteggio medio in italiano e matematica tra chi ha frequentato la scuola dell'infanzia, per cittadinanza e livello scolastico, a.s. 2013/14³⁸¹

	italiano			matematica		
	nativi	I gen.	II gen.	nativi	I gen.	II gen.
II primaria	5	2	5	5	12	11
V primaria	9	11	2	9	8	0
III sec. I grado	3	12	6	4	8	-1

Per chi ha frequentato l'asilo nido in Italia gli esiti risultano essere in parte diversi: gli studenti autoctoni e quelli G1 che l'hanno frequentato in Italia mostrano competenze migliori della media in italiano, mentre gli studenti G2, quindi nati e cresciuti in Italia, sul medio termine sono linguisticamente svantaggiati; sembrerebbe quindi che nel caso di genitori allofoni, la frequenza precoce ed estesa di un ambiente scolastico esclusivamente monolingue italiano porti i figli a competenze ridotte proprio nell'italiano, la lingua della scuola, forse perché parallelamente non vi è la possibilità di curare la propria lingua di famiglia, acquisendovi basi solide.³⁸²

Tabella 47: differenze di punteggio medio nelle INVALSI di Italiano e Matematica tra chi ha frequentato e chi non ha frequentato l'asilo nido, per cittadinanza e livello scolastico, a.s. 2013/14³⁸³

	italiano			matematica		
	nativi	I gen.	II gen.	nativi	I gen.	II gen.
II primaria	6	12	6	6	11	6
V primaria	5	7	-1	6	7	0
III sec. I grado	2	2	-2	3	-1	0

380 Farinelli (2016a: 167) sottolinea come la frequenza dei bambini stranieri della scuola materna ha una grande importanza per l'integrazione scolastica e sociale, perché ha un ruolo essenziale nell'apprendimento dell'italiano, e nella prevenzione del ritardo e dell'insuccesso scolastico. Vi sono numerosi gli studi, in Europa e in Italia, che evidenziano gli effetti positivi della partecipazione ai servizi educativi per l'infanzia sullo sviluppo cognitivo e comportamentale dei bambini, e sulla possibilità di misurarsi con successo con gli ordini di scuola successivi. In particolare studi recenti segnalano che la disponibilità di servizi per l'infanzia contribuisce notevolmente a ridurre la povertà dei nuclei familiari con bambini piccoli, in particolare per i figli dell'immigrazione, ben più dei trasferimenti economici. La scuola per l'infanzia è decisiva, anche per chi nasce in Italia, per famigliarizzare con l'italiano parlato attraverso lo scambio comunicativo fra coetanei, supportati dalle azioni di educazione linguistica delle insegnanti. Occorrerebbe quindi realizzare interventi pubblici per contrastare i diversi fattori che fanno sì che il tasso di scolarizzazione dei bambini stranieri tra i 3 e i 5 anni sia minore rispetto a quello dei pari età italiani. Le indicazioni europee fissano tra gli obiettivi da raggiungere entro il 2020 la partecipazione all'istruzione pre-primaria di almeno il 95% dei bambini, mentre in Italia attualmente fra gli stranieri è del 75%. È inoltre necessario e urgente assicurare alle maestre un'apposita formazione e formazione in pedagogia e didattica dell'italiano parlato, che tenga conto del multilinguismo presente nelle scuole e dell'importanza, anche per il paese, di uno sviluppo del bilinguismo.

381 Riproduzione della tab. 4.18 di MIUR (Rapporto 2015: 93). Il rapporto INVALSI (2016) non contiene né i dati relativi alla materna, né quelli relativi al nido, per questo motivo si sono presentati i dati dell'a.s. precedente.

382 Questi dati coincidono con quelli della nostra ricerca sul campo, v. gli esiti relativi alla domanda [157] in 6.2.2.1 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: l'italiano. Per il concetto di semilinguismo v. p. 59.

383 Riproduzione della tab. 4.17 di MIUR Rapporto (2015: 91), elaborazione ISMU su dati INVALSI.

I dati INVALSI (2017) ri-confermano per l'ennesima volta la tendenza netta che porta gli studenti nativi ad ottenere punteggi superiori alla media nazionale, in ogni livello scolastico e in entrambe le prove, rispetto ai loro compagni immigrati. Dato per convenzione un valore medio nazionale di 200, si osserva come gli studenti nativi lo superino sempre e quelli stranieri non lo raggiungano mai. Le differenze sono maggiori in italiano rispetto a matematica, gli studenti G1 hanno esiti sistematicamente peggiori rispetto a quelli G2, che a loro volta li hanno peggiori dei compagni nativi. Mentre gli esiti fra i nativi sono relativamente stabili nei diversi ordini di studio, quelli degli stranieri hanno un andamento ondulatorio, e peggiorano sempre alle superiori, in cui aumenta nuovamente in maniera significativa il divario con i compagni italiani. Se si paragona l'a.s. 2016-17 con quello precedente, per gli studenti G2 si notano esiti lievemente migliorati in II elementare e significativamente peggiorati in III media, questi dati si confermano per gli studenti G1, anche in questo sottogruppo il peggioramento persiste anche alle scuole superiori. Se si paragonano le differenze fra studenti G1 e G2 nei due diversi anni scolastici esse risultano diminuite alle elementari, mentre sono cresciute alle medie e alle superiori.

Tabella 48: punteggi medi e medie percentuali nelle INVALSI di italiano di italiani e stranieri di I e II gen. e differenze percentuali, aa.ss. 2015-16 e 2016-17³⁸⁴

		italiani	G2	G1	differenza % it-G2	differenza % it-G1	differenza % G1-G2
2015-16	II primaria	202	184	178	9%	12%	3%
2016-17		202	185	182	8,4%	10%	2,6%
2015-16	V primaria	202	182	172	10%	15%	5%
2016-17		203	184	173	10%	14,8%	4,8%
2015-16	III sec. I grado	201	194	186	3,5%	7,5%	4%
2016-17		202	191	177	5,5%	12,4%	6,9%
2015-16	II sec. II grado	202	189	180	6,5%	11%	4,5%
2016-17		202	189	178	6,5%	12%	5,5%

Paolo Barbanti e Valeria Tortora (2016) hanno analizzato gli esiti degli studenti di fascia alta, *top performer*, e quelli di fascia bassa, *low performer*,³⁸⁵ in italiano, notando che chi ottiene prestazioni eccellenti, in tutti i livelli scolastici indagati, sono in particolare gli studenti nativi, mentre la situazione si rovescia fra chi fornisce prestazioni ridotte; gli stranieri G1 inoltre, rispetto a quelli G2, sono sovra-rappresentati fra chi ha esiti ridotti, e sotto-rappresentanti fra i molto bravi.

Se si paragonano i dati nazionali con quelli per il Piemonte si osserva come gli allievi autoctoni piemontesi abbiano in tutti gli ordini di scuola punteggi più alti della media nazionale; per gli allievi stranieri si nota invece il fenomeno contrario: a livello regionale in tutti gli ordini di scuola hanno esiti peggiori rispetto alla media nazionale,³⁸⁶ inoltre alle elementari il divario fra studenti G1 e G2 è sensibilmente più ampio rispetto a quello del resto d'Italia.

Tabella 49: punteggi medi e medie percentuali nelle INVALSI di italiano di italiani e stranieri di I e II gen. e differenze percentuali, Piemonte e Italia, a.s. 2015-2016³⁸⁷

		italiani	G2	G1	differenza % it-G2	differenza % it-G1	differenza % G1-G2
--	--	----------	----	----	--------------------	--------------------	--------------------

384 Riproduzione parziale (punteggi) ed elaborazioni proprie (percentuali) delle tavole 5.6-5.9 di INVALSI (2016: 66-67) e delle tavole A.5-8 di INVALSI (2017: 74-75).

385 Si tratta rispettivamente di chi ha conseguito un punteggio uguale o superiore al 90° percentile, e di chi ha invece ottenuto un punteggio uguale o inferiore al 10° percentile.

386 Il dato che riguarda non solo il Piemonte ma bensì le regioni con un'alta percentuale di allievi stranieri. MIUR Rapporto (2016: 129-132) analizza gli esiti alle prove INVALSI nelle prime dieci province caratterizzate dal maggior numero di alunni stranieri, e nota differenze significative fra le province esaminate; il territorio riveste infatti un ruolo cruciale per gli apprendimenti: le macro aree territoriali e le regioni italiane presentano significative differenze, con punte di eccellenza ma anche sacche di svantaggio per gli allievi stranieri e italiani.

387 Riproduzione parziale (punteggi) ed elaborazioni proprie (percentuali) delle tavole 5.6-5.9 di INVALSI (2016: 66-67), per l'a.s. 2016-17 non sono stati pubblicati i dati regionali differenziati per origine.

seconda elementare	Piemonte	205	182	170	11,5%	17,5%	6%
	Italia	202	184	178	9%	12%	3%
quinta elementare	Piemonte	208	187	166	10,5%	21%	9,5%
	Italia	202	182	172	10%	15%	5%
terza media	Piemonte	206	194	188	6%	9%	3%
	Italia	201	194	186	3,5%	7,5%	4%
seconda superiore	Piemonte	211	193	184	9%	13,5%	4,5%
	Italia	202	189	180	6,5%	11%	4,5%

E' interessante notare, per gli studenti G1, la correlazione fra competenze in italiano e età di arrivo in Italia. Si osserva che risulta negativo per le competenze in lingua di scolarizzazione avere un inserimento scolastico molto tardivo; inoltre un inserimento fra i 4 i 6 anni dà esiti migliori rispetto a un arrivo in Italia prima dei 3 anni; questo dato confermerebbe i dati visti in precedenza (v. p. 203) riguardo alla frequenza di materna vs. nido. Contemporaneamente si nota che un inserimento fra i 7 e i 10 anni nel medio termine (seconda superiore) porta a risultati linguisticamente migliori rispetto a tutti gli studenti arrivati in più tenera età, quindi verrebbe nuovamente validata l'ipotesi che avere basi solide in lingua di famiglia (dato verosimile per chi cresce nel paese di origine con persone di cura che usano la lingua di famiglia) aiuta ad raggiungere buone competenze in una L2, in questo caso l'italiano.

Tabella 50: punteggi medi nelle INVALSI di italiano degli studenti G1 per età di arrivo in Italia, a.s. 2013-2014³⁸⁸

	II elementare	V elementare	III media	II superiore
fino ai 3 anni	185	179	175	179
dai 4 ai 6 anni	185	183	179	184
dai 7 ai 9/10 anni	169	167	179	185
dai 10 anni ai 12 anni	-	-	149	170
dai 13 ai 15 anni	-	-	-	149
16 anni o più	-	-	-	146

Se si osserva la situazione nelle sole scuole superiori, si notano in primo luogo competenze in italiano molto differenziate fra i diversi indirizzi dei percorsi quinquennali che portano ad un diploma di maturità:³⁸⁹ esse sono ampiamente sotto la media ai professionali, quasi nella media nei tecnici,³⁹⁰ e chiaramente sopra la media nei licei; a monte della scelta dell'indirizzo si potrebbe quindi vedere una selezione, più o meno consapevole, anche in base al proprio bagaglio linguistico in lingua di scolarizzazione. A livello nazionale si nota una forte differenza fra studenti nativi e stranieri, legata in particolare agli esiti degli studenti G1³⁹¹ e a quelli frequentanti gli istituti professionali, che risulta allarmante se si riflette sul fatto che l'anno successivo i ragazzi affronteranno un triennio con discipline caratterizzate anche linguisticamente, che si conclude con la prova unica di italiano alla Maturità. In Piemonte gli esiti sono migliori rispetto alla media nazionale per gli studenti autoctoni, e quasi sempre migliori per quelli con retroterra migratorio.

388 Riproduzione parziale e congiunta dei dati delle figg. 4.6, 4.7, 4.8 4.9 di (MIUR Rapporto 2015: 94-96). Il rapporto INVALSI (2016) non contiene né i dati relativi alla materna né quelli relativi al nido, per questo motivo si sono presentati i dati precedenti. NB L'indicazione "9 anni" viene utilizzata solo per la terza media, altrimenti viene sempre usata l'indicazione "10 anni".

389 Di questo campione non fa parte l'ampia fetta di studenti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e dei ragazzini scolasticamente dispersi, verosimilmente due gruppi linguisticamente deboli, per questo motivo questi esiti di fatto non rappresentano il mondo dei 15enni in Italia.

390 Si osserva come sia proprio negli istituti tecnici dove linguisticamente, ragazzi stranieri e italiani se la giocano quasi ad armi pari, la differenza di competenze è infatti in questo tipo di indirizzo la più ridotta.

391 Unico dato controcorrente quello dei professionali piemontesi, in cui gli studenti G1 hanno esiti decisamente migliori di quelli dei compagni G2.

Tabella 51: punteggi medi e differenze percentuali nelle INVALSI di italiano per indirizzi di scuola secondaria di secondo grado e per studenti G1 e G2, a.s. 2014-2015³⁹²

		tutti	nativi	G2	G1	differenza it-G2	differenza it-G1	differenza G1-G2
professionali	Piemonte	171	175	149	163	26	12	-14
	Italia	166	169	160	152	9	17	8
tecnici	Piemonte	198	200	195	187	5	13	8
	Italia	196	191	188	182	3	9	6
licei	Piemonte	223	225	211	206	14	19	5
	Italia	217	208	206	201	2	7	5
II sec. II grado	Piemonte	205	208	188	184	20	24	4
	Italia	200	203	189	175	14	28	14

³⁹² Riproduzione parziale e elaborazioni proprie dai dati di MIUR Rapporto (2016), tabelle 4.14 a p. 121, 4.26 a p. 133, 4.27 e 4.28 a p. 134, 4.29 a p. 135 (non sono stati pubblicati i dati per l'a.s. 2016-17).

Gli esiti delle prove INVALSI possono venir utilizzati anche "al contrario", ovvero per monitorare sui grandi numeri l'attribuzione dei punteggi in italiano e matematica dati dagli insegnanti di classe con quelli emersi nelle prove INVALSI. (Pini e Triventi 2016) hanno osservato³⁹³ che a parità di risultati in questi test, gli studenti stranieri ottengono in media voti in pagella più bassi dei nativi in ambedue le materie; questa differenza è più evidente alle elementari, si riduce leggermente alle scuole medie, fino a diventare sostanzialmente nulla alle superiori. La sotto-valutazione degli studenti di origine straniera varia in base alla durata della frequenza scolastica in Italia (gli studenti G2 sono in media meno sotto-valutati rispetto a quelli G1) e secondo la materia: le differenze sono leggermente maggiori in matematica, rispetto all'italiano. Gli autori pensano che ciò dipenda dal diverso capitale culturale e linguistico atteso, che può influenzare l'opinione degli insegnanti sulle capacità scolastiche dei loro alunni, e che porta gli studenti con una padronanza migliore dell'italiano a ricevere un "premio" in termini di voti. Non escludono che siano presenti anche meccanismi di "discriminazione statistica" che porterebbero gli insegnanti incerti sulla valutazione ad arrotondarla al ribasso agli studenti stranieri, anche quando questi dimostrano una padronanza comparabile a quella dei compagni italiani, facendosi quindi condizionare dagli stereotipi sul gruppo di appartenenza e effettuando una valutazione non sempre equa.³⁹⁴

Per concludere le riflessioni da un altro punto di vista, ossia quello degli studenti italiani in classi linguisticamente eterogenee, MIUR Rapporto (2016: 131-132) osserva come la presenza di un numero elevato di compagni con cittadinanza non italiana non influenzi in modo significativo le competenze dei compagni nativi, il cui punteggio risulta simile a quello medio nazionale di riferimento:

Su questo fronte una delle sfide per la scuola di oggi, per essere a pieno titolo una "buona scuola", è quello di cercare di dimostrarsi una scuola più equa, capace di attuare programmi e progetti scolastici capaci di tenere conto delle peculiarità dei diversi territori al fine di garantire a tutti, soprattutto ai gruppi più svantaggiati, buone chance di apprendimento e di successo scolastico.

La lettura di queste rilevazioni non vuole portare a bollare gli studenti figli di immigranti come aprioristicamente parlanti deficitari di italiano (a maggior ragione visto che i figli di genitori italo-foni mostrano gradi di competenza linguistica estremamente eterogenei), porta però a chiedersi se la didattica dell'italiano nelle classi italiane, a partire dalla scuola materna e poi continuando, produca buoni risultati generali anche per le bambine e i ragazzi neo-arrivati e per quelli, figli di immigrati, nati e cresciuti nel sistema scolastico italiano. I dati INVALSI possono essere utili per realizzare una valutazione diagnostica del sistema scuola, così da verificare se riesce ad adattarsi alle peculiarità di studenti con un repertorio linguistico complesso, e se riesce a far raggiungere loro buone competenze nella disciplina che è la chiave per l'approccio a tutte le altre: l'italiano. In ambedue i casi sembra non essere così.³⁹⁵

Concludiamo l'exkurs sulle rilevazioni INVALSI, relativamente recenti nel panorama scolastico italiano, con alcune riflessioni. Esiste un'amplissima letteratura e pubblicistica³⁹⁶ sulla validità o meno delle prove, sul grado di indipendenza dell'Istituto INVALSI dai diversi Ministri dell'Istruzione e non da ultimo, sulla presenza o meno di una cornice chiara e stabile nel tempo su quali debbano essere le conseguenze concrete degli esiti delle prove per le singole scuole;³⁹⁷ questioni da cui l'INVALSI si tira fuori spiegando di essere soltanto l'istituzione che fornisce dati al Ministero, il decisore finale. A parere della scrivente a oggi manca, di fatto, un sistema di auto- e etero-valutazione della scuola definito, articolato, chiaro e condiviso,³⁹⁸ che aiuti le singole scuole nell'individuare punti di forza e criticità.

393 Elisa Pini e Moris Triventi (2016) hanno utilizzato le prove INVALSI, standardizzate, come metro di confronto per stabilire in quale misura gli insegnanti tengano in considerazione esclusivamente le competenze scolastiche, oppure si facciano influenzare da altri aspetti e caratteristiche degli alunni. Le analisi sono state condotte su tutti gli studenti appartenenti a tre gradi scolastici (V primaria, I secondaria inferiore e II secondaria superiore) nel 2011-12, per un totale di circa un milione di casi.

394 Una terza riflessione che si può fare è quella che le prove INVALSI misurino solo parte delle competenze misurate in classe, e che la disparità di giudizio sia conseguenza di questo.

395 Per una valutazione diacronica delle competenze in italiano degli allievi stranieri così come vengono misurate dall'INVALSI v. A 3 Studenti crescono: gli esiti delle prove INVALSI negli anni.

396 Per una prima visura d'insieme cfr. l'articolata riflessione di Gianluca Gabrielli (2011) e gli approfonditi e aggiornati dossier delle riviste in linea <http://www.ilsussidiario.net/Speciali/INVALSI-e-dintorni> e <http://www.pavonerisorse.it>.

397 Un progetto col nome "Valorizza" con la Ministra Gelmini era fondato sul metodo "reputazionale" e prevedeva che le scuole con esiti migliori ricevessero finanziamenti ministeriali maggiori, così come gli insegnanti di classi con esiti sopra la media ottenessero incentivi di stipendio (e specularmente le scuole con esiti peggiori ricevessero meno fondi, così come gli insegnanti delle classi con esiti sotto la media ottenessero decurtazioni di stipendio); a questa sperimentazione è seguita col Ministro Profumo quella "Vales", più articolata, mai entrata a regime; cfr. al riguardo il dossier del sindacato della scuola FLC CGIL (2013).

398 Dall'autunno del 2015 ogni scuola deve pubblicare sul proprio sito il "RAV", Rapporto di AutoValutazione di istituto (v. nota MIUR prot. n. AOODGOSV/5983 del 25 giugno 2015), esso deve obbligatoriamente segnalare la presenza numerica degli allievi senza cittadinanza italiana, così come i dati riguardanti le prove INVALSI, pubblicati in maniera automatizzata, con criteri individuati dall'Istituto, e non modificabili. Il rischio concreto è che questi rapporti di autovalutazione rimangano

Manca ancor di più un sistema di sostegno, definito e articolato, che le aiuti nel migliorare nel proprio agire didattico. Questo fa sì che l'Italia, pur disponendo sulla carta di un "Sistema Nazionale di Valutazione"³⁹⁹ (SNV) tripartito composto da INVALSI, Indire e Contingente di fatto (ossia gli ispettori ministeriali), per mancanza di una linea politica condivisa nel Parlamento e nel tempo, unita a un sottofinanziamento cronico dei tre soggetti corresponsabili di esso, ha finito per identificare la valutazione di sistema con le valutazioni INVALSI. Gisel (2011) reputa che

per valutazioni così complesse come quelle necessarie a definire con sufficiente attendibilità "soddisfacenti" o "insoddisfacenti" i risultati di una scuola e misurare il cosiddetto "valore aggiunto" apportato dalla scuola stessa rispetto ai livelli di partenza, non solo le prove così come sono strutturate attualmente sono assolutamente inadatte, perché per l'appunto perseguono altri scopi, ma andrebbe riprogettato anche il disegno generale, il quadro dei campi d'applicazione (le materie), la metodologia della somministrazione e di elaborazione: tutto l'iter, insomma. Nel chiedere all'INVALSI conferma della distinzione che c'è e deve esserci tra la valutazione degli apprendimenti e la valutazione avente ad oggetto docenti e scuole, distinzione già espressa del resto in varie sedi proprio dall'INVALSI, ci domandiamo se l'INVALSI stesso condivida questo impiego dei dati ricavati dalle prove di valutazione degli apprendimenti. Per valutare l'operato di una scuola non sarebbero certo sufficienti test di italiano e matematica, ma si dovrebbero estendere le prove a tutte le materie insegnate (o almeno alla maggior parte di esse).

Si elencano qui di seguito alcune proposte per rendere più utili le raccolte informazioni contenute nel "Questionario studente" e nella "Scheda raccolta informazioni di contesto". Sarebbe utile conoscere il paese di origine dei genitori, e non soltanto la loro cittadinanza (italiana, comunitaria o di paesi terzi). Bisognerebbe poi conoscere tutte le cittadinanze degli allievi, anche quelle multiple (attualmente se ne può indicare una sola, e non si registrano quindi quelle dei figli di coppie miste, degli studenti binazionali per nascita, o che lo sono diventati dopo naturalizzazione di un genitore o in seguito a adozione). Servirebbe sapere dell'esistenza delle lingue diverse dall'italiano (v. mia proposta a p. 201), e poi conoscerne, per iniziare tramite auto-valutazione, il livello di padronanza, per potere verificare se vi sono lingue di origine che rendono più o meno facile imparare l'italiano, e per poter focalizzare le politiche scolastiche di insegnamento dell'italiano L2 anche in base a questi esiti; oppure anche per valutare eventuali correlazioni fra competenze in lingua di famiglia e in italiano, e in questo senso non sarebbe utopico pensare ad un futuro vicino in cui lo studio delle lingue di famiglia venga offerto curricularmente, e l'INVALSI testasse le competenze nelle lingue straniere e/o di famiglia più diffuse, per poter valutare anche le competenze plurilingui. Sarebbe importante sapere come i ragazzi G1 hanno imparato l'italiano all'interno delle loro scuole, per poter incrociare questi dati con le competenze finali in lingua di scolarizzazione, e scoprire quali sono le azioni scolastiche che pagano di più. I "questionari studente" poi chiedono se a casa ci sono vocabolari di italiano, ma ai ragazzi G1 e G2 bisognerebbe domandare se usano anche dizionari bilingui. A differenza delle prove PISA, a cui vengono sottoposti i ragazzi che sono in un determinato paese almeno da due anni, per quelle INVALSI non vi è nessun limite temporale, addirittura vi vengono sottoposti anche i ragazzi neo-arrivati che si presentano all'esame di terza media.⁴⁰⁰ Risulta anacronistico poi che vi siano istruzioni dettagliate per praticamente tutti gli allievi BES che prevedono modalità personalizzate di svolgimento delle prove ed eventualmente, a discrezione del dirigente, la dispensa da esse, mentre i soli allievi BES afferenti alla "Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale" devono svolgere regolarmente le prove standardizzate senza "alcuna variazione né dei tempi, né delle modalità di svolgimento delle stesse": gli studenti stranieri sono evidentemente figli di un BES minore. Colpisce leggere che viene chiesto alle segreterie delle scuole di tenere un'anagrafe dettagliata degli studenti stranieri, perché sono dati che all'INVALSI servono, e che il MIUR evidentemente non registra nella propria anagrafe studenti.

Per concludere rimane il rammarico di non aver potuto utilizzare i dati INVALSI in questa ricerca, abbinandoli alle valutazioni in italiano di insegnanti, genitori e allievi. Ho provato ad avere accesso almeno agli esiti INVALSI di terza media che, ottenuti in occasione di un Esame di Stato, dovrebbero essere pubblici. I dirigenti scolastici però, trovandosi in una zona "grigia", hanno preferito non divulgarli, e l'INVALSI, contattata per avere conforto normativo, non ha risposto.

3.4.5.1 Possibili ragioni degli esiti linguistici

*In Italia il bilinguismo ed il plurilinguismo, a partire dalle lingue native dei migranti, costituiscono un "bonus" che la scuola e la società spesso faticano a valorizzare e continuano a vivere come problema, nonostante le tracce sempre più evidenti nel panorama scolastico ed urbano delle "lingue immigrate"*⁴⁰¹

adempimenti di facciata, che non riescono da soli a migliorare la qualità delle scuole.

399 Per dati aggiornati cfr. <http://www.istruzione.it/valutazione/>.

400 In caso di allievi arrivati dall'estero nell'a.s. in corso, i loro esiti non vengono calcolati nella media della classe.

401 Carla Bonino (2011a: 11).

Sono numerose le condizioni che portano a competenze in italiano migliori o peggiori. Secondo Favaro (2011a: 70-72) una scolarizzazione estesa in Italia è sicuramente d'aiuto; secondariamente, almeno per la comunicazione spicciola, agevola avere una lingua di famiglia tipologicamente vicina all'italiano. Il tempo a disposizione, unito alle finalità di apprendimento, giocano anche un ruolo importante: la situazione di apprendimento di un bimbo treenne che gioca all'asilo, è assai diversa da quella di un tredicenne neo-arrivato alle prese con materie astratte e complesse, e che sa che dopo pochi mesi dovrà fronteggiare un Esame di Stato.⁴⁰²

Le variabili di apprendimento sono ancora molte altre,⁴⁰³ fatto è che di fronte a dati INVALSI che, anno dopo anno, confermano che per gli studenti con retroterra migratorio essere nati e cresciuti in Italia e avervi frequentato tutte le scuole non è condizione sufficiente per avere competenze in italiano sovrapponibili a quelle di chi ha genitori italofoeni (per non parlare delle competenze in italiano degli allievi che hanno vissuto direttamente l'immigrazione, ancora più fragili), stupisce che il MIUR non patrocinii studi rappresentativi per l'italiano L2 in generale,⁴⁰⁴ e come lingua dello studio in particolare, e verifichi gli esiti delle proprie politiche scolastiche, implicite o esplicite.⁴⁰⁵ All'interno della nostra ricerca sul campo si sono cercate informazioni, per cercare eventuali correlazioni, in particolare su due nuclei tematici nell'ambito delle competenze in "italiano per studiare". Da una parte gli interventi (non) messi in atto nelle scuole e i risvolti in termini di competenze linguistiche e di esiti scolastici. Dall'altro che cosa comporti escludere dai curricoli scolastici le lingue di famiglia, sia in termini di competenze in italiano, che di competenze in un'altra lingua, e quale sia il rapporto fra le competenze in ambedue.⁴⁰⁶ Gli esiti raggiunti hanno dato prime indicazioni di tipo meramente esplorativo, a cui rimandiamo nei capitoli ad essi dedicati.

Arturo Tosi (1995: 266) riferendosi a Torino, città di immigrazione dal Mezzogiorno dalla metà del secolo scorso, osserva come le scuole cittadine in passato avevano una popolazione multi-regionale e multi-dialettale, ed era la regola che ci fossero allievi che parlavano poco l'italiano. Gli allievi dialettalofoni di una volta però di regola comprendevano l'italiano colloquiale, e in classe si poteva dare per scontata una conoscenza ricettiva della lingua di scolarizzazione, mentre per gli allievi stranieri non è necessariamente così, alcuni insegnanti lavorando con allievi non italofoeni potrebbero credere che a poco a poco finiranno con l'assorbire la lingua da soli, ma se guarda all'esperienza degli altri paesi d'Europa, ci si rende conto che il "problema" scolastico dovuto alla presenza degli allievi stranieri non è destinato a scomparire da solo, o a trovare una soluzione fuori delle classi o della scuola. Come nota ancora Tosi (2006: 56) non può essere il bimbo immigrato responsabile del suo italiano, né tanto meno i genitori non italofoeni; la padronanza e l'uso di una lingua dipende solo secondariamente da un esercizio individuale, perché è prima di tutto un'esperienza sociale che coinvolge aspetti dell'identità personale, del rispetto degli altri e della percezione di se stessi.

Competenze non piene in italiano e in lingua di famiglia, a parere di chi scrive, sono quindi conseguenze di politiche scolastiche che, di fatto, non stabiliscono obiettivi di apprendimento in questi due ambiti; viceversa interventi mirati e strutturali per il sostegno dell'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue di famiglia avrebbero solamente risvolti positivi, portando all'acquisizione di competenze linguistiche e disciplinari solide e ad ampio raggio,⁴⁰⁷ che accrescono il successo scolastico. Contemporaneamente

402 Quest'ultimo è confrontato non solo con compiti linguistico-comunicativi, ma anche con impegno contenutistico-cognitivo elevato, così come aspettative familiari e sociali espresse o meno nei suoi confronti; infine lui ovviamente preferirebbe venir promosso, piuttosto che ripetere l'anno.

403 Cfr. 2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola e 2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia e "La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola".

404 Bruno Moretti e Francesca Antonini (2000: 71) spiegano:

Non ci si deve [...] attendere che qualunque bambino, in qualunque situazione, sia capace di acquisire una seconda lingua (nativa). Se il bambino vive in condizioni di emarginazione sociale e linguistica, non ha *input* sufficiente, e non ha un sostegno interazionale più ampio, il successo non è per niente garantito. Questo fatto va tenuto presente soprattutto quando si discute di integrazione linguistica di bambini alloglotti.

405 V. 3.4 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in Italia.

406 Ciafaloni (2006: 92) dà voce a riflessioni sul ruolo delle diverse lingue degli allievi bilingui:

A mio parere c'è una regressione legata alla regressione delle competenze linguistiche, il loro livello di maturità è in relazione alla loro capacità di esprimersi. L'altro giorno parlavo con una mia allieva marocchina che mi diceva "io a casa non riesco a comunicare con mia madre perché ho dimenticato la lingua, e a scuola non riesco a parlare con te perché non so esprimermi bene."

407 Ciafaloni 2006: (93-94) commenta così la realtà torinese:

In nessuna [...] scuola incontrata sono presenti corsi di sostegno istituzionali per la lingua madre e nessuna insegnante ha fatto accenni in merito all'apprendimento o mantenimento della lingua madre. Anzi, in alcuni casi la domanda del ricercatore ha destato stupore. La tendenza sembra essere quella di "dimenticare" tutto ciò che è legato alla lingua madre, in favore di una più urgente esigenza di insegnamento della lingua italiana. Il pericolo è però che spesso i minori apprendono comunque l'italiano in una forma alquanto sommaria, [...] e allo stesso tempo congelano o "dimenticano" la lingua d'origine, con tutte le conseguenze che tale fenomeno porta sul piano identitario. Tra il corpo docente

neamente sosterebbero lo sviluppo cognitivo e psicologico degli allievi bilingui, riconoscendone la loro sfaccettata identità di nuovi italiani,⁴⁰⁸ aiutandoli nella loro crescita di futuri cittadini consapevoli, e un giorno, lavoratori competenti. La scuola, istituzione che *per se* promuove diritti ed equità, realizzando una politica di sostegno al plurilinguismo naturale, verosimilmente porterebbe a risparmi all'interno dei bilanci dello Stato in termini di costi individuali e sociali. Il MIUR potrebbe spostare alcuni dei propri capitoli di spesa: invece di finanziare i costi conseguenti alle "retrocessioni", potrebbe finanziare corsi di italiano L2; invece di bocciare, potrebbe finanziare corsi di italiano disciplinare; infine invece di far studiare per pochissime settimanali⁴⁰⁹ una lingua straniera partendo da zero, potrebbe dare la possibilità di imparare a leggere e a scrivere in una lingua di famiglia,⁴¹⁰ in cui spesso si è già fluenti nell'orale.

3.4.6 Gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte

La corrispondenza tra età e classe di inserimento continua ad essere [...] un potente indicatore di regolarità e di "normalità" del percorso.⁴¹¹ [...] Oggi in Italia si sta profilando per i figli dell'immigrazione un modello di integrazione scolastica basata sul rallentamento, i cui effetti (ad esempio, sulle modalità di socializzazione con i compagni di classe, o sull'orientamento alla scelta universitaria o lavorativa) non sembrano ancora essere stati messi adeguatamente a fuoco⁴¹²

Quattro sono i fenomeni più appariscenti rispetto al percorso scolastico degli studenti stranieri rispetto agli italiani: a scuola ottengono voti più bassi (e punteggi più bassi quando vengono sottoposti a test standardizzati), presentano tassi molto più alti di ritardo scolastico e vengono molto più spesso bocciati, hanno tassi di dispersione più alti e dopo la terza media si iscrivono in maggioranza in corsi di studio professionalizzanti.

Il rendimento scolastico continua ad essere, negli anni, ridotto. Questo fenomeno è conseguenza congiunta di fenomeni di ripetenze, e per chi arriva dall'estero, di retrocessioni.

Ma i "problemi" degli studenti con retroterra migratorio derivano dall'avere genitori immigrati, o piuttosto dal non avere genitori autoctoni? La questione, che sembrerebbe oziosa, di fatto non lo è: la ricerca su coppie miste con un genitore italofono ci dice infatti che l'avere un solo genitore alloglotto non porta i figli a esiti scolastici negativi.⁴¹³ Filippo Temporin (2012) è partito dall'indagine "Itagen2", che ha interessato più di 20mila studenti delle scuole medie italiane, equamente divisi tra allievi con ambedue i genitori italiani, e altri con almeno un genitore straniero, soffermandosi sui figli di coppie miste,⁴¹⁴ notando che essi ricoprono una posizione intermedia, con rendimenti inferiori agli italiani, ma superiori agli stranieri, ad esempio per il ritardo scolastico accumulato. Vi sono poi notevoli differenze tra i figli di coppie miste a seconda di quale sia il genitore straniero. I ragazzi con madre straniera hanno comportamenti per molti aspetti più "virtuosi": il 77% di loro è in regola con gli studi, contro il 67% di chi ha la madre italiana.

l'atteggiamento verso il bilinguismo dei minori stranieri o figli di genitori stranieri non è uniforme. [Dice un'insegnante]: "Sul tema lingua mi scontro con tutte le colleghe in quanto loro sostengono che il laboratorio [di italiano L2] serve ai bambini stranieri perché a casa parlano la loro lingua mentre io sostengo che DEVONO parlare la loro lingua a casa. Alcune mamme mi chiedono cosa è meglio e io dico di parlare la loro lingua a casa, che è importante."

408 Clinton Robinson in Daniel (2003: 5) spiega che i bambini che imparano esclusivamente in una lingua diversa dalla loro lingua madre ricevono due messaggi: che se vogliono avere successo intellettuale non devono usare la loro lingua madre, e che essa è inutile. Nadine Dutcher (*ibidem*) aggiunge che imparare nella lingua madre ha un valore cognitivo ed emotivo, allievi con una lingua minoritaria si sentono maggiormente rispettati quando questa viene usata all'interno della scuola.

409 Attualmente in Italia l'unica lingua straniera moderna studiata in maniera continuativa e estensiva è l'inglese, alle medie la seconda lingua straniera si studia per tre anni per due ore settimanali, per complessivamente meno di 200 ore; alle scuole superiori in seguito alla cosiddetta "Riforma Gelmini" (in particolare L 169/2008 e DPR 87/2010) ci sono ormai pochissimi indirizzi di studio in cui si possono apprendere due lingue straniere moderne.

410 OCSE (2015b: 58-67) valuta positivamente il desiderio di imparare la lingua del nuovo paese accompagnato a quello di mantenere quella di origine, il bilinguismo infatti, può migliorare la capacità di studio e successivamente l'occupabilità; inoltre sostiene la mutua comprensione fra culture; infine esso rappresenta il cuore della cultura e delle tradizioni dell'immigrato, e gli permette di avere più facilmente accesso alla rete di supporto formale e informale delle comunità immigrate. I dati PISA sull'uso della lingua di famiglia da parte degli studenti 15enni in Italia mostrano come esso sia inferiore alla media OCSE all'interno delle pareti domestiche, e sensibilmente inferiore nell'ambiente scolastico coi compagni, a maggior ragione visto un accesso molto limitato a corsi di lingua di famiglia (l'Italia è al terzultimo posto con una media del 5% degli studenti frequentanti, sensibilmente minore rispetto alla media OCSE del 13%).

411 MIUR (Rapporto 2014: 55).

412 Molina (2012: 5).

413 Come si osservava a p. 57 gli studi PISA mostrano che gli studenti con ambedue i genitori nati in un paese "straniero" hanno esiti peggiori di chi ha ambedue i genitori autoctoni, mentre chi ha almeno un genitore nato nel paese di residenza ha esiti simili agli studenti nativi; l'indagine PISA infatti fa rientrare gli studenti figli di coppie miste nella categoria dei nativi. Per approfondimenti cfr. <http://www.oecd.org/social/family/database.htm>.

414 Nella sua definizione con un genitore italofono, dove i figli di madre straniera sono quattro volte più numerosi di chi ha, invece, il padre non italiano.

Come vedevamo a parere di Molina (2012: 11) il modello prevalente di integrazione scolastica per i figli degli immigrati è basato sul rallentamento, associato ad un'elevata probabilità di abbandono precoce. Sono soprattutto le ragazze e i ragazzi delle generazioni "1,5" o "1,25" che hanno iniziato la scuola nel paese di origine, che incontrano difficoltà a proseguire e portare a termine gli studi in Italia.

Confrontando i dati degli allievi stranieri con quelli degli italiani, emergono come in tutti gli ordini di scuola fortissime differenze negli esiti, la Tabella qui sotto mostra come complessivamente il 34,4% degli alunni stranieri è in **ritardo scolastico** (n seguito a bocciature e/o *retrocessioni*⁴¹⁵ in classi inferiori al momento del primo inserimento,⁴¹⁶ di fronte al 10,9% dei compagni con cittadinanza italiana: avere il solo passaporto straniero significa quindi avere una probabilità maggiore più di tre volte rispetto ai compagni italiani, di essere fra "gli anziani" della classe. Se si paragonano i tassi di ritardo di allievi stranieri e italiani osserviamo che i primi sono in maggior ritardo rispetto ai compagni italiani del 744% alle elementari, del 558% alle medie e del 281% alle superiori. Queste percentuali non risultano assolutamente paragonabili a quelle dei compagni italiani, in particolare alle elementari, ordine di scuola che in Italia, per tradizione pedagogica, non conosce, se non in casi eccezionali,⁴¹⁷ la bocciatura⁴¹⁸ e mostrano con evidenza, come la pratica scolastica attuale produca in modo massiccio insuccesso scolastico fra gli allievi stranieri. La divergenza percentuale si riduce negli ordini di scuola superiori "grazie" alla maggior percentuale di ritardi degli italiani, in conseguenza della scelta di molti CNI di percorsi brevi di formazione professionale non inclusi in questo computo (v. p. 165), e non per ultimo, a causa dell'altissimo tasso di dispersione (v. p. 217). Gli studenti stranieri in ritardo scolastico a 11 anni sono il 23,4%, un quarto del totale, a 15 anni sono diventati ormai praticamente due terzi, il 64,3%.

Tabella 52: alunni in ritardo scolastico per cittadinanza e ordine di scuola, valori percentuali, a.s. 2014/15⁴¹⁹

	% alunni italiani in ritardo	% alunni stranieri in ritardo
primaria	1,8	13,4
sec. I grado	7,0	39,1
sec. II grado	22,4	63,0
totale	10,9	34,4

Il ritardo scolastico presenta numerosi lati negativi, poiché risulta essere anche controproducente in termini di competenze: secondo i dati di INVALSI (2016: 71) gli studenti posticipatari nelle prove hanno risultati sistematicamente al di sotto di quelli ottenuti dagli studenti regolari, e le differenze sono quasi sempre statisticamente significative.⁴²⁰

Nella tabella qui sotto si può osservare la "malcomposizione" anagrafica delle classi con allievi stranieri: in prima elementare si trovano ragazzini stranieri con un'età fino a 13 anni (!), in prima media fino a 16, e in prima superiore ce ne sono più di 12mila oltre i 20 anni. Se, con (MIUR Statistica

415 Definiamo con questo termine l'iscrizione di un allievo neo-arrivato dall'estero ad una classe inferiore a quella indicata dalla sua età anagrafica; attualmente il MIUR non contempla dal punto di vista amministrativo questa categoria, e la ignora nelle sue registrazioni.

416 MIUR Rapporto (2015: 36) mostra un fenomeno peculiare, poiché i neo-entrati al primo anno di elementari, medie e superiori sono molto più numerosi rispetto a quelli che frequentano gli anni successivi. Da una parte potrebbe essere legato al fatto che i ricongiungimenti dei figli hanno luogo in funzione dell'inizio dei cicli scolastici, ma potrebbe essere anche una scelta delle scuole di inserire i nuovi arrivati al primo anno, indipendentemente dalla loro età anagrafica (v. Tabella a p. 211).

417 La normativa attuale, più restrittiva rispetto al passato, si rifà alla Ministra Gelmini, che ha re-introdotta le valutazioni numeriche alle elementari, nello specifico alla legge 169/2008 e al DPR 122/09, per le elementari l'art.3 della L. 168/2008 afferma: "Nella scuola primaria, i docenti, con decisione assunta all'unanimità, possono non ammettere l'alunno alla classe successiva solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione".

418 MIUR Rapporto (2008: 67) riporta che nella scuola primaria

da moltissimi anni l'insuccesso scolastico, inteso come mancata ammissione alla classe successiva, costituisce un evento eccezionale e raro [...]. Il divario percentuale dell'insuccesso non è dovuto tanto al dato quantitativo, ma al fatto che per gli alunni stranieri esso rappresenta un dato statisticamente rilevante, mentre quello riferito agli alunni italiani non aveva (e non ha) pressoché alcuna rilevanza statistica. [...] Il sensibile divario di successo tra italiani e stranieri che già si registra nel primo ciclo di istruzione deve costituire un segnale per interventi strutturali di prevenzione e sostegno.

419 Riproduzione parziale della Tabella 3.1 di MIUR Rapporto (2016: 83).

420 (*Ibidem*) si interroga, di fronte a percentuali globali maggiori di studenti ritardatari nel Centro-Nord, se questo derivi da un maggior grado di selettività delle scuole in questa area, o dal fatto che al Centro-Nord vi sia una maggiore presenza di studenti d'origine immigrata, condizione che spesso si associa a quella di ritardo, senza però riuscire a darsi una risposta, in assenza di dati che permettano di distinguere tra alunni che ripetono l'anno, e alunni in ritardo per altri motivi.

2015: 19), si osserva lo stesso fenomeno per età anagrafica, emerge che fra i bimbi stranieri a 8 anni uno su dieci (10,6%) è già in ritardo scolastico, arrivati a 14 anni lo è quasi la metà (49,6%), mentre a 18 anni poco più di un ragazzo straniero su quattro (27,4%) è in regola con il corso di studi.

Tabella 53: alunni CNI per età e anno di corso, valori assoluti, scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, a.s. 2014/2015⁴²¹

Età	2 anni	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	7 anni	8 anni	9 anni	10 anni	11 anni	12 anni	13 anni	14 anni	15 anni	16 anni	17 anni	18 anni	19 anni	20 anni	oltre 20 anni	Totale
Scuola dell'infanzia ²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	165.862
Scuola primaria				3.250	58.045	56.480	55.685	53.167	49.819	10.061	1.535	578									288.620
1° classe				3.240	55.088	4.053	572	115	41	20	7	37									63.212
2° classe				1	2.955	49.768	5.342	670	143	27	20	79									59.003
3° classe				-	2	2.627	47.383	6.611	894	144	25	49									57.735
4° classe				-	-	4	2.386	43.603	8.047	1.059	166	109									55.374
5° classe				-	-	-	2	2.168	40.694	8.811	1.317	304									53.296
Scuola secondaria di I grado																					165.441
1° classe								1.890	37.751	46.257	46.787	22.912	7.857	1.987							165.441
2° classe								1.889	36.145	13.498	3.261	860	334	144							56.131
3° classe								1	1.603	31.343	15.114	4.874	1.259	372							54.566
Scuola secondaria di II grado																					54.744
1° classe																					165.877
2° classe																					57.939
3° classe																					39.760
4° classe																					35.868
5° classe																					28.876
Totale	-	-	-	3.250	58.045	56.480	55.685	53.167	51.709	47.812	47.792	48.683	48.230	40.788	35.662	30.972	26.393	16.869	8.142	12.259	805.800

N.B. Per la scuola dell'infanzia si riporta solo il totale poiché gli alunni con cittadinanza non italiana non vengono rilevati per età.

La serie storica dal 2010 al 2015 mostra un lieve miglioramento della situazione, dovuto verosimilmente a una serie di fattori: in primo luogo una riduzione sistematica e globale del tasso di ritardo all'interno delle scuole, che coinvolge tutti gli allievi.⁴²² Fra quelli stranieri giocano un ruolo probabilmente l'aumento proporzionale di allievi G2, con una scolarizzazione generalmente estesa in Italia, così come una percentuale sempre minore di nuovi ingressi, e quindi di fenomeni di retrocessione; non va poi dimenticato un numero crescente di naturalizzazioni, che porta in automatico allo "spostamento" di una serie di studenti con retroterra migratorio dalle statistiche degli allievi stranieri, a quelle di quelli italiani. Secondo il Rapporto Sopemi (2014: 117-118) inoltre bisogna anche dare il merito di questa riduzione ai risultati del lavoro scolastico per l'integrazione.

Tabella 54: iscritti in ritardo con CNI per età (valori percentuali), scuola primaria e secondaria di I e II grado, 2010-2014⁴²³

a.s.	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2010-11	9,2	13,8	18,2	23,5	29,0	41,4	49,9	61,5	71,6	75,0	76,5	79,2
2011-12	9,4	13,8	17,7	21,6	27,6	40,2	47,6	58,9	70,9	72,6	75,4	77,4
2012-13	8,7	13,3	17,0	20,7	25,3	37,9	45,6	55,7	67,2	71,6	73,0	76,2
2013-14	7,4	11,9	15,6	19,0	23,4	33,6	42,9	52,7	64,3	68,2	72,0	73,7
2014-15	7,2	10,6	13,9	17,6	21,0	31,5	38,9	49,6	62,7	66,1	68,9	72,6

Attualmente è oggettivamente difficile valutare qual è la reale portata dei singoli fattori all'interno di queste variazioni percentuali. Secondo MIUR Rapporto (2015: 59)

la non regolarità dovuta al ritardo dipende maggiormente da vincoli e svantaggi (risorse linguistiche, performance negative, basso capitale sociale e culturale, esperienza diretta di migrazione, ecc.), nonché variabili territoriali e istituzionali, che incidono negativamente soprattutto per gli alunni con cittadinanza non italiana (come dimostrano i forti differenziali italiani/stranieri) e, tra questi, per i minori di prima generazione. Per gli alunni nati all'estero e ricongiunti, la **retrocessione**⁴²⁴ in classi inferiori non corrispondenti all'età anagrafica al momento del primo inserimento rimane una delle principali cause di irregolarità delle carriere scolastiche, nonostante la normativa italiana preveda che l'alunno venga inserito prioritariamente nella classe di età corrispondente.

Grazie al rapporto Istat (2016b: 3) sappiamo quali sono i dati effettivi di retrocessione nelle classi. Meno della metà (il 49%) degli allievi nati all'estero che si iscrive in una scuola italiana viene inserito in una classe adeguata alla propria età; quasi il 39% dichiara di essere stato iscritto nella classe im-

421 Riproduzione della tavola 18 di MIUR Statistica (2015: 19).

422 V. la tab. 3.1 di MIUR Rapporto (2016: 83).

423 Rappresentazione parziale e congiunta della tab. 3.1 di MIUR Rapporto (2014: 56) e della tav. 19 di MIUR Statistica (2014c: 19).

424 Nereetto della scrivente.

diatamente precedente quella anagraficamente corretta, e il 12,2% in classi in cui i compagni hanno almeno 2 anni di meno. L'inserimento in ritardo riguarda quasi tutti gli studenti che arrivati in Italia si iscrivono direttamente alle superiori (il 76,9%, fra questi quasi il 30% viene inserito almeno di due anni indietro); nella scuola media è irregolare il 42,2% degli inserimenti. Le iscrizioni sono molto diversificate in base alla cittadinanza degli allievi: oltre il 55% di albanesi, marocchini ed ecuadoriani viene iscritto nella classe corrispondente all'età dello studente, la situazione è invece differente fra moldavi, filippini e cinesi, in questo ultimo gruppo solo uno studente su cinque (il 21,4%) viene nella classe anagraficamente corretta, in particolare un cinese su tre (33,5%) vive un inserimento in una classe con compagni di almeno due anni più giovani.

Tabella 55: alunni stranieri nelle scuole secondarie per iscrizione regolare o in ritardo per tipo di scuola di primo inserimento e principali cittadinanze straniere, anno 2015, valori percentuali⁴²⁵

	Totale			Inserimento in scuola secondaria di primo grado			Inserimento in scuola secondaria di secondo grado		
	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più
Albania	59,1	34,7	6,2	64,5	32,3	3,2	28,4	48,4	23,2
Romania	49,2	42,1	8,6	53,9	39,6	6,4	25,1	55,1	19,8
Ucraina	52,1	38,0	9,9	61,6	34,0	4,4	35,9	44,7	19,4
Moldova	32,6	50,2	17,2	40,3	50,2	9,6	21,3	50,3	28,4
Cina	21,4	45,2	33,5	31,8	45,9	22,3	7,9	44,2	47,9
Filippine	37,1	42,2	20,6	50,2	37,4	12,3	17,7	49,4	32,9
India	43,9	42,4	13,8	53,6	39,2	7,1	23,5	48,9	27,6
Marocco	57,6	33,1	9,3	65,7	30,0	4,3	17,6	48,4	33,9
Ecuador	57,0	33,2	9,8	67,2	29,4	3,4	28,1	43,8	28,1
Perù	43,3	38,2	18,5	60,3	34,5	5,2	23,0	42,7	34,3
Altra cittadinanza	50,2	36,1	13,7	60,9	33,0	6,0	23,0	43,8	33,2
Totale cittadinanze	49,0	38,8	12,2	57,8	35,9	6,3	23,0	47,2	29,7

Il rapporto OCSE (2014b: 123) sottolinea però che l'iscrizione di studenti stranieri in classi con alunni più piccoli dovrebbe essere evitata, in quanto non solo minaccia il processo di socializzazione degli studenti immigrati, e genera un ritardo iniziale che può aumentare se gli studenti non riescono a raggiungere i rendimenti scolastici previsti, ma indebolisce anche i rapporti sociali dei giovani immigrati, che influiscono sui percorsi occupazionali successivi. Al di là dei numeri e al "non senso" didattico-pedagogico del fenomeno della retrocessione, questa scelta significa comunque disqualificare a priori studenti, magari bravi nel loro paese di origine, creando in loro, e nei loro genitori, verosimilmente sentimenti di inadeguatezza, tristezza e magari rabbia, come intuiamo da una testimonianza di una ragazza che si può leggere in Capello e Vietti (2008: 46):

Sono arrivata che in una scuola volevano mettermi a ripetere la seconda, però, sai, piuttosto torno in Romania perché io perdere un anno così ...

Secondo chi scrive, da qualunque parte la si guardi, la retrocessione "sistematica" è un modo in cui le scuole prendono tempo per provare a far raggiungere ai loro studenti obiettivi linguistico-contenutistici non sempre chiaramente delineati, perché spesso non vi è la possibilità oggettiva di individuare un percorso per arrivarvi; sicuramente però tempo lo fanno perdere, a prescindere, ai propri allievi, che non ricevono nessuna garanzia che la strada individuata, di fatto una bocciatura, li porterà a raggiungere le competenze di cui abbisognano per poter continuare con successo i loro studi. Non si tratta quindi di un investimento, ma di un temporeggiare: di fatto la scuola con le retrocessioni ammette di non essere pronta ad offrire una didattica adeguata. Si tratta di uno strumento che riesce ad essere, allo stesso tempo, costoso,⁴²⁶ inutile e iniquo.

Per quel che riguarda invece i tassi di **bocciatura**, ovvero la non ammissione alla classe successiva, l'a.s. 2014/15 conferma l'accentuato divario "storico" tra italiani e stranieri in tutti gli ordini scolastici: alle elementari i bimbi stranieri hanno una probabilità sette volte maggiore di venir bocciati rispetto ai loro compagni autoctoni, alle medie il rischio è di quasi tre volte più alto, e alle superiori è quasi doppio. Se ci si immagina una scuola elementare "standard", fatta di quattro sezioni di venticinque bimbi ciascuna, in prima per vedere la bocciatura di un bambino italiano ci vogliono *due scuole e mezzo*, mentre di bimbi bocciati stranieri ce n'è *quasi uno per classe*. Gli alunni ripetenti si trovano principalmente nei primi anni di corso,⁴²⁷ sia alle elementari (il 2,9% degli alunni stranieri e lo 0,4% degli italiani al primo anno, quindi più di sette volte tanto), che alle medie (il 9,7% degli stranieri e il 3,2% de-

425 Riproduzione del prospetto 2 di Istat (2016b: 3).

426 La ripetizione di un anno di scuola, anche in forma di retrocessione, moltiplicato per un grande numero di studenti, diventa una posizione significativa nel bilancio del Ministero.

gli italiani al primo anno, più di tre volte tanto), che alle superiori (il 18,5% degli stranieri e l'11,3% degli italiani al primo anno, "solo più" una volta e mezza).

Tabella 56: incidenza percentuale di ripetenti tra gli alunni con cittadinanza non italiana e italiana, per anno di corso, classe e ordine di scuola, a.s. 2014/15⁴²⁸

	% stranieri ripetenti su tot. allievi stranieri						% italiani ripetenti su tot. allievi italiani					
	I	II	III	IV	V	tot.	I	II	III	IV	V	tot.
primarie	2,9	1,5	0,9	0,7	0,8	1,4	0,4	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2
sec. I grado	9,7	7,1	5,6	-	-	7,5	3,2	2,8	2,2	-	-	2,7
sec. II grado	18,5	12,9	11,3	8,7	5,6	12,8	11,3	7,7	7,2	5,0	3,2	7,1

A livello regionale il Piemonte non ha dati significativamente differenti dalla media nazionale,⁴²⁹ di fronte a una percentuale di promozione nazionale delle ragazze italiane del 90,1% e di bocciatura del 78,8% per i compagni CNI, i dati piemontesi sono rispettivamente del 90,0% e del 79,4%.

Analizzando i dati sulle pluri-ripetenze si osserva che essi sono considerevolmente più alti alle superiori rispetto alle medie, molto di più fra gli alunni CNI rispetto a quelli italiani; fra gli allievi stranieri ne sono colpiti in maniera estremamente forte gli allievi G1: fra gli allievi nati all'estero al termine delle medie il 19,1% è stato bocciato una volta, e il 3,6% più di una (quasi cinque volte tanto i compagni italiani), alle superiori ha ripetuto un anno il 28,2% degli allievi CNI, e più di un anno il 9,3% di essi (più di una volta e mezza gli italiani).

Tabella 57: alunni stranieri nelle scuole secondarie che (non) hanno dovuto ripetere anni scolastici in Italia, per tipo di scuola, cittadinanza e paese di nascita. Anno 2015, valori percentuali⁴³⁰

	Secondarie di I grado				Secondarie di II grado			
	No, mai	Sì, una volta	Sì, più volte	Totale	No, mai	Sì, una volta	Sì, più volte	Totale
Alunni italiani	95,2	3,9	0,8	100,0	78,0	16,1	5,8	100,0
Alunni stranieri	81,1	16,0	2,8	100,0	64,2	27,1	8,8	100,0
- nati in Italia	85,7	12,3	1,9	100,0	71,2	22,3	6,5	100,0
- nati all'estero	77,3	19,1	3,6	100,0	62,5	28,2	9,3	100,0

Arrivati al termine della **terza media** continuano a presentarsi differenze: uno studente straniero ha una possibilità del 5,3% minore rispetto a un compagno italiano di essere ammesso all'esame.

Tabella 58: ammissione ed esito finale all'esame conclusivo del I ciclo per cittadinanza – a.s. 2014/2015⁴³¹

	ammessi	licenziati
italiani	97,7	99,8
CNI totali	92,4	99,4
CNI G2	95,0	99,6
CNI G1	90,9	99,2

I voti al termine dell'esame di terza media poi sono più bassi⁴³² per gli studenti con retroterra migratorio, in particolare nella prova standardizzata invalsi in *mateliano* (v. p. 200), nel colloquio orale, in matematica e italiano scritto; nelle lingue straniere sono invece più simili a quelli dei compagni autotoni.

427 MIUR (Rapporto 2008: 18) illustra in maniera diffusa come il primo anno di corso di ogni ciclo scolastico registra una maggior presenza di studenti stranieri rispetto agli anni successivi, e lo spiega da una parte con scelte dei genitori rispetto al periodo in cui ricongiungere i figli ancora all'estero, e dall'altra con fenomeni di ripetenza.

428 Riproduzione parziale e congiunta delle tabb. 3.3, 3.4 e 3.5 di MIUR Rapporto (2016: 84).

429 Cfr. Tabella 10 di MIUR Statistica (2015b: 17).

430 Riproduzione di prospetto 3 a p. 4 di Istat (2016b: 4), esso non contempla gli studenti stranieri nati all'estero arrivati in Italia da 1 anno o meno.

431 Riproduzione parziale dei dati della tab. 6 di MIUR Statistica (2015c: 12).

432 Il voto finale, espresso in decimi, è la media matematica di sette voti: quello di ammissione dato dal Consiglio di Classe riguardo al profitto pregresso, un voto per ogni prova scritta preparata dalla scuola (italiano, matematica e tecnologia, prima e seconda lingua straniera), la prova nazionale INVALSI (italiano + matematica) ed infine il colloquio orale.

Tabella 59: voto medio riportato nelle singole prove per cittadinanza all'esame conclusivo del I ciclo, a.s. 2014/2015⁴³³

	italiani	CNI totali	G2	G1	differenza it.-CNI
italiano	7,7	7,1	7,1	7,0	0,6
matematica	7,4	6,6	6,7	6,6	0,8
prima lingua	7,4	7,0	7,1	7,0	0,4
seconda lingua	7,5	7,0	7,0	7,0	0,5
prova nazionale invalsi	7,4	6,4	6,6	6,3	1,0
colloquio	7,8	7,1	7,1	7,1	0,7
voto finale	7,6	7,0	7,0	6,9	0,6

MIUR Statistica (2015c: 13) analizza gli esiti degli allievi CNI all'esame di terza media anche rispetto alle cittadinanze, i voti più alti in italiano e nel colloquio orale sono fra gli studenti Moldavi, i voti peggiori in questi due ambiti sono quelli di marocchini e pakistani. Le prove che mostrano divari più marcati sono quella di matematica, inglese e quella INVALSI.⁴³⁴

OCSE (2014b: 127) paragona la differenza negli esiti degli esami di terza media fra studenti italiani e G2: gli studenti italiani ottengono punteggi alti due volte più spesso degli stranieri nati in Italia; il numero di anni trascorsi a scuola non è quindi valido per spiegare il successo degli studenti, a loro parere i risultati sono fortemente influenzati dal retroterra familiare, di fronte a una scuola che non sembra in grado di compensare le disuguaglianze e le carenze.

Alle **superiori**⁴³⁵ si nuota nuovamente una differenziazione fra i diversi indirizzi, con tassi generali di promozione più alti nei licei, seguiti a decrescere dagli istituti tecnici e poi dai professionali; se si guarda alla differenza fra studenti CNI e non, alle superiori uno studente straniero ha una probabilità quasi doppia (180%) di venir bocciato rispetto ad un suo compagno italiano: nei professionali il tasso di ripetenza fra italiani e stranieri non è troppo dissimile, in un istituto tecnico invece gli stranieri bocciati sono quasi una volta e mezzo gli italiani, mentre in un liceo gli studenti stranieri bocciati sono più del doppio rispetto agli italiani.

Tabella 60: percentuale di alunni ripetenti per cittadinanza negli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, a.s. 2014/15⁴³⁶

	stranieri	italiani
professionali	15,8	13,0
tecnici	13,1	8,9
licei	7,7	3,6
totale	12,8	7,1

Il percorso dei primi quattro anni di superiori mostra esiti che globalmente migliorano per tutti gli studenti nel corso degli studi, con l'eccezione delle "rimandature a settembre",⁴³⁷ che rimangono relativamente costanti e coinvolgono quasi un quarto degli allievi italiani e quasi un terzo di quelli CNI. Per quel che riguarda le bocciature,⁴³⁸ la media nei primi quattro anni è del 21,2% per gli studenti CNI, e del 9,9% per gli autoctoni, i primi hanno quindi una probabilità più che doppia di venir bocciati, le proporzioni rimangono simili in tutti gli anni di corso, con l'eccezione della prima, con numeri molto più alti, visto che lì viene bocciato quasi un sesto degli italiani, e quasi un terzo degli stranieri.

433 Riproduzione congiunta dei grafici 8 e 9 di MIUR Statistica (2015c: 12-13).

434 In matematica si passa dal 7,4 dei cinesi al 6,3 di pakistani, tunisini e macedoni; in inglese i filippini hanno 7,8 contro il 6,7 di marocchini, tunisini e macedoni; all'INVALSI infine i rumeni ottengono 6,7, mentre non riescono ad essere sufficienti con rispettivamente 5,9 e 5,5 indiani e pakistani.

435 Per questo paragrafo ci avvaliamo, se non indicato altrimenti, dei dati di MIUR Statistica (2015).

436 Riproduzione dei dati della figura 3.3 di MIUR Rapporto (2016: 86).

437 In burocratese "prove di accertamento per il recupero del debito formativo/scolastico".

438 Sulle grandi difficoltà degli allievi stranieri alle superiori si sofferma MIUR Rapporto (2014: 71-73), dove il tasso complessivo di bocciatura per gli studenti stranieri è molto più alto che nelle scuole precedenti, ciò deriva da una maggiore selettività delle scuole verso tutti gli allievi (a partire dalla terza superiore non si tratta più di scuola dell'obbligo), così come da una maggiore difficoltà degli allievi stranieri nella scelta dell'indirizzo di studio e nell'apprendimento. Gli allievi stranieri raggiungono l'obiettivo finale, il diploma, pagando un significativo ritardo anagrafico rispetto ai compagni autoctoni, legato in alcuni casi alla perdita di anni scolastici per la migrazione, ma generalmente a ripetenze e retrocessioni in Italia.

Tabella 61: esiti degli scrutini nelle scuole superiori per anno di corso degli studenti CNI e non (per 100 scrutinati), a.s. 2014/2015⁴³⁹

	giudizio sospeso		ammessi		non ammessi	
	it.	CNI	it.	CNI	it.	CNI
I	24,1	31,0	85,8	69,7	14,2	30,3
II	25,4	32,9	90,7	81,6	9,3	18,4
III	24,6	32,1	91,0	82,9	9,0	17,1
IV	22,6	30,7	93,8	87,7	6,2	12,3
totale	24,2	31,7	90,1	78,8	9,9	21,2

OCSE (2016e: 8) si stupisce del fatto che assumendo che esiti, comportamento e motivazione siano legittimi indicatori per decidere di promozione o bocciatura, quello che sconcerta però è che pur tenendo conto di questi indici, in Italia ragazzi e studenti con retroterra migratorio hanno una probabilità più che doppia di venire bocciati rispetto ai compagni non immigrati.

I **voti** conclusivi degli studenti stranieri che arrivano alla **Maturità** sono significativamente diversi da quelli dei loro compagni italiani, in particolare se si tratta di alunni nati all'estero. Nell'estate del 2015 gli allievi CNI erano particolarmente rappresentati nella fascia bassa delle votazioni (<70/100), iniziavano a rarefarsi significativamente per i voti superiori agli 80/100, diventando percentualmente sempre meno, mano a mano che aumentava la votazione finale: per uno studente G1 la possibilità di ottenere il voto più basso è una volta e mezzo maggiore rispetto a un compagno italiano, ed è invece ridotta di due terzi quando si tratti di conseguire il voto più alto.

Tabella 62: percentuale diplomati con cittadinanza italiana e non per votazione conseguita all'Esame di Stato, a.s. 2014/2015⁴⁴⁰

	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	totale
italiani	8,4	28,9	29,3	18,9	8,5	5,0	0,9	100,0
CNI G2	11,7	34,7	29,3	15,6	5,5	2,8	0,4	100,0
CNI G1	12,8	37,2	28,3	14,4	4,7	2,2	0,3	100,0

MIUR Rapporto (2011: 47)⁴⁴¹ si ferma a riflettere su un ulteriore dato, quello degli **allievi non scrutinati** rispetto agli alunni iscritti. Nell'a.s. 2010-2011 alle elementari su 9.216 alunni non scrutinati, 8.970 sono CNI, il 97,3%; alle medie gli alunni CNI non scrutinati sono 7.173 su un totale di 20.775, il 34,5%: Non si conoscono le motivazioni dietro ai mancati scrutini, potrebbe trattarsi di questioni legate alla mobilità migratoria, con continuazione della frequenza scolastica in un altro paese, oppure tout court di abbandono scolastico.

Prima di passare ad altro argomento vorremmo tornare alla questione delle bocciature, oggetto di numerosi studi dell'OCSE perché in Italia, pur colpendo in particolare gli studenti stranieri, non risulta essere oggetto di monitoraggio adeguato neanche per gli studenti italiani.⁴⁴² OCSE (2012c: 5) riporta che in Italia il 17,1% degli studenti quindicenni ha dichiarato di aver ripetuto almeno un anno scolastico, rispetto a una media OCSE del 12,4%. Inoltre in controtendenza con molti paesi OCSE, dove nell'arco di 10 anni il tasso di bocciatura è diminuito, anche in maniera significativa, in Italia è aumentato invece di due punti. L'organizzazione valuta quali siano i costi economici⁴⁴³ di questa scelta, che trova molto elevati: alla spesa di un anno aggiuntivo d'istruzione, va aggiunto il mancato introito per la società, visto che si sposta in avanti l'ingresso dello studente bocciato sul mercato del lavoro. In Italia, il costo delle bocciature rappresenta il 6,7% della spesa annua nazionale per l'istruzione primaria e secondaria – ovvero 47.174 dollari USA per ogni studente che ripete l'anno.

439 Riproduzione parziale della Tabella 9 di MIUR Statistica (2015b: 16), il giudizio sospeso si riferisce allo scrutinio di giugno, l'ammissione o meno alla classe successiva allo scrutinio definitivo.

440 Riproduzione parziale della Tabella 7 di MIUR Statistica (2016: 10).

441 Il tema non è stato più trattato nei rapporti successivi.

442 Solo il 30% degli studenti in Italia frequenta scuole in cui l'autorità amministrativa assicura il monitoraggio dei dati nel tempo, è la seconda percentuale più bassa tra tutti i Paesi dell'OCSE.

443 L'OCSE, un'organizzazione dedicata allo sviluppo economico, non si pone domande sui costi psicologici per il singolo studente e per le famiglie coinvolte, né sulle implicazioni di coesione sociale, questioni che, a parere della scrivente, dovrebbero essere preoccupazioni primarie di un sistema di istruzione pubblico.

A parere di OCSE (2014a) anche se, in teoria, la bocciatura dovrebbe permettere a uno studente che è rimasto indietro di "rimettersi in pari" per riuscire poi a proseguire gli studi con profitto, dai dati PISA emerge però che far ripetere anni scolastici non aiuta gli studenti bocciati, e inoltre rinforza le differenze tra studenti con background socio-economico diverso. In Italia, tra gli studenti che ottengono pari risultati nei test PISA, gli studenti socio-economicamente svantaggiati hanno più probabilità di ripetere un anno, rispetto agli studenti più favoriti. I primi infatti hanno possibilità minori di ricevere aiuto durante l'anno scolastico tramite corsi di recupero e lezioni private, possono avere maggiori problemi comportamentali, arrivare in ritardo o saltare lezioni o giorni di scuola. Il mondo della scuola italiano userebbe quindi la bocciatura come strumento punitivo, invece di intervenire sui problemi che determinano un allontanamento progressivo dei ragazzi dalle classi, e quindi a alti livelli di dispersione scolastica. L'OCSE reputa che, non solo in ambito sanitario, ma anche, e soprattutto, in quello scolastico, prevenire sia meglio che curare: le bocciature sono costose e non risolvono il problema dello scarso profitto e della ridotta motivazione degli studenti italiani, i ragazzi bocciati rischiano di rimanere troppo a lungo nel sistema di istruzione e hanno una probabilità maggiore di interrompere precocemente la scuola. Ridurre le bocciature potrebbe aiutare a risparmiare risorse da investire nella prevenzione, così da riuscire a aiutare i ragazzi in modo personalizzato durante l'anno, affinché non si creino lacune nel loro processo di apprendimento; parimenti si potrebbero trovare modalità per affiancare i ragazzi demotivati e con scarso attaccamento alla scuola. Pisa in Focus (2014b) descrive come, a differenza dell'Italia, in numerosi altri paesi insegnanti e scuole offrono a studenti con risultati sotto la media l'opportunità di migliorare i loro apprendimenti proponendo loro lezioni individuali e corsi di sostegno, coinvolgendo anche le famiglie: a loro parere modalità significativamente migliori, rispetto alla bocciatura, per sostenere studenti con difficoltà di apprendimento o problemi di comportamento.

Un tema complementare a quello del successo scolastico è quello della **dispersione scolastica**, i giovani di origine immigrata, in particolare quelli di prima generazione, rappresentano una nuova "fascia debole", assimilabile qualitativamente ai coetanei indigeni di status socio-culturale basso. L'Italia ha il primato negativo in Europa per abbandono scolastico precoce con il 35% di abbandoni fra i giovani stranieri, seguita dal Portogallo e dalla Grecia. In questo senso l'immigrazione può venir vista come "specchio" del sistema scolastico italiano, in difficoltà nel garantire pari opportunità a tutti gli studenti svantaggiati, italiani e ancora più stranieri. Il MIUR ne tratta in suo focus sulla dispersione (MIUR Statistica 2013a), partendo dal programma della Commissione Europea *Strategia Europa 2020*,⁴⁴⁴ che prevede per ogni paese obiettivi precisi da raggiungere entro il 2020.⁴⁴⁵ Gli obiettivi nell'ambito dell'istruzione sono che il tasso di abbandono scolastico diminuisca almeno del 10%, e che il tasso dei giovani laureati salga sopra il 40%. L'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno dell'abbandono scolastico è quello degli *early school leavers* ESL: i giovani fra i 18 e i 24 anni che hanno la sola licenza media, non hanno una qualifica professionale, non frequentano né scuole superiori, né corsi di formazione regionali. Secondo i dati di Eurostat riferiti al 2016⁴⁴⁶, nonostante un lieve miglioramento rispetto all'anno precedente⁴⁴⁷ il tasso resta nettamente superiore alla media UE, in particolare tra gli studenti nati all'estero. Se la media generale per l'Italia è del 13,8%, in Italia il 32,4% delle studentesse e il 37,4% degli studenti di origine straniera in Italia abbandonano precocemente gli studi (a livello europeo l'Italia detiene la maglia nera e fa peggio solo della Spagna). A parere di (Save the Children 2017:38) nonostante la percentuale di ESL negli ultimi 15 anni sia quasi costantemente scesa, in assenza di misure mirate è difficile che per i ragazzi migranti di prima generazione si raggiunga l'obiettivo di portare la dispersione sotto il 10% entro il 2020 e sotto il 5% entro il 2030.

Secondo i dati di MIUR Rapporto (2016: 106)⁴⁴⁸ i tassi più elevati di uscita precoce si osservano in alcune comunità, in particolare quelle provenienti da Cina (57,7%), Sri Lanka (51,9%), Bangladesh (49,5%), Egitto (44,1%) e India (43,7%). In alcune poi sono soprattutto le ragazze ad abbandonare precocemente gli studi (quasi il 70% tra i cinesi e 60% tra gli egiziani). OCSE (2014b: 28-29, 128) reputa i dati di sotto-scolarizzazione per i figli dell'immigrazione in Italia preoccupanti,⁴⁴⁹ troppi lasciano

444 Cfr. il sito dedicato http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm. V. anche il *Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione ET 2020* di Consiglio dell'Unione Europea (2009a) in A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

445 La causa della preoccupazione deriva dal fatto che la dispersione scolastica, se non efficacemente contrastata, può avere, nel medio-lungo periodo, conseguenze nello sviluppo del sistema Paese, causando un impoverimento del capitale umano.

446 V. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.

447 Tibisay Ambrosini e Gianfranco De Simone (2015: 7) osservano che parte della riduzione degli ultimissimi anni è dovuta alla recente modifica delle modalità di misurazione del fenomeno, che per l'Italia ha comportato una riclassificazione di coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione/formazione completando un ciclo triennale di formazione professionale regionale. In precedenza, queste persone erano conteggiate tra gli ESL, mentre ora non lo sono più.

448 Il rapporto MIUR Statistica (2013a) aveva dedicato un capitolo, il 4.3, agli alunni a "rischio di abbandono scolastico".

449 Cfr. al riguardo anche PPMI (2013a: 32).

la scuola con un livello d'istruzione molto basso. La ricerca *Lost* di WeWorld (2014) ha stimato i costi economici di questo fenomeno: tra il 1,4% e il 6,8% del PIL, sono però anche quelli sociali: un paese poco istruito, dove lo stato non investe in istruzione e i giovani abbandonano prematuramente gli studi, non riesce a garantire la crescita e il benessere per tutti. WeWorld (2017) riporta come che per ogni anno in più di scuola di un/a bambino/a, il PIL medio cresce dello 0,37% all'anno, e che per ogni anno in più di scuola di una bambina, il suo guadagno futuro aumenterà del 10-20%. La dispersione scolastica inoltre non rispetta il principio etico che tutti gli Stati delle Nazioni Unite – Italia compresa – si sono dati nel 2016, con l'*Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile* alla cui base si trova l'imperativo etico "nessuno rimanga indietro" (No-one left behind)⁴⁵⁰. Secondo il rapporto dell'agenzia Eurydice coordinato da Sogol Noorani (2015), è assodato come l'abbandono scolastico precoce riduca le chance nel mercato del lavoro, aumentando la probabilità di non occupazione, lo svantaggio socio-economico, i problemi di salute, e si accompagni a una ridotta partecipazione ad attività politiche, sociali e culturali. Questi problemi⁴⁵¹ hanno conseguenze intergenerazionali anche sui figli di chi ha interrotto precocemente gli studi, portando ad un incancrenirsi del problema;⁴⁵² viceversa un'istruzione estesa ha una serie di vantaggi sia sul singolo, che sulla società. Per portare entro il 2020 il tasso di dispersione scolastica sotto il 10 % bisogna, oltre a raccogliere dati e a realizzare un monitoraggio efficace degli stessi,⁴⁵³ offrire iniziative stabili nell'ambito della prevenzione: interventi precoci per chi è in difficoltà, così come programmi compensatori che offrano nuove chance scolastiche e professionali a chi ha abbandonato precocemente scuola e formazione.

MIUR Rapporto (2016: 10-11, 105-108, 159) si sofferma anche sull'incidenza dei **NEET** *Not in Education, Employment or Training*, i giovani fra i 15 e i 29 anni che né studiano né lavorano, che raggiunge valori preoccupanti⁴⁵⁴ (il 35,4% fra i non comunitari, il 32,8% fra i comunitari, e il 25,14% fra gli italiani). Le comunità straniere maggiormente toccate sono quelle di Bangladesh, Marocco, Pakistan, Sri Lanka. In questa categoria l'Italia è nuovamente in una pessima posizione: il secondo peggior posto, dopo la Grecia, con un valore globale medio del 24% (a fronte di una media europea del 16%), che sale al 34,7% fra gli stranieri (a fronte di una media europea del 23%); i dati fanno emergere "una grave questione giovanile", in cui i giovani stranieri rappresentano i soggetti più svantaggiati, soffrono di numerosi svantaggi in campo formativo, in contesti in cui la transizione formazione-lavoro sembra essere particolarmente lunga e problematica, se non addirittura bloccata. A parere dei redattori, il fenomeno dei NEET stranieri è profondamente diverso da quello dei NEET italiani, perché le difficoltà degli stranieri in ambito di istruzione e formazione sono strettamente collegate alle politiche di integrazione culturale, linguistica e sociale, così come dal loro vissuto migratorio.⁴⁵⁵ WeWorld (2017: 15-16) ha confrontato la percentuale di giovani NEET (15-34 anni) e spesa pubblica per istruzione (% del PIL), dal 2000 al 2015 in Italia, al crollo degli investimenti nella scuola nel 2011, rimasto sostanzial-

450 V. <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=52992#.WZwkD7bfNJK>.

451 A parere di Ambrosini e De Simone (2015: 6):

[le persone] che conseguono bassi livelli di scolarizzazione sono molto spesso destinati a percorsi lavorativi instabili e irregolari e si espongono a maggiori rischi di esclusione sociale. Il fenomeno si accentua per coloro che provengono da contesti deprivati dal punto di vista culturale ed economico, ai quali, sempre più frequentemente, la scuola non riesce ad offrire concrete possibilità di successo educativo e di miglioramento delle proprie condizioni di partenza. Una scuola di qualità in grado di supportare gli studenti nel raggiungimento del successo formativo, di motivare allo studio riconquistando così la fiducia degli alunni e delle famiglie, è un fattore cruciale di prevenzione dell'esclusione sociale. Contrastare la dispersione scolastica significa, quindi, favorire uno sviluppo positivo degli individui, ma anche accrescere il capitale sociale e culturale del Paese, creando una delle condizioni essenziali per uno sviluppo economico sostenuto e duraturo e per il progresso della società nel suo complesso.

452 L'indagine Istat (2011) sottolinea come abbandonare prematuramente gli studi ha un effetto negativo sulla mobilità sociale, in quanto questa è legata anche a un livello d'istruzione dei genitori più basso, che in questo modo si perpetua generazione dopo generazione.

453 A partire dall'a.s. 2011/2012 il MIUR effettua un monitoraggio del fenomeno utilizzando i dati presenti nell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (v. p. 185), le *Rilevazioni Integrative* utilizzate in precedenza davano dati sottostimati. Attualmente però vengono registrati i dati solo fino al compimento dei 14 anni, età in cui oltre a percorsi di istruzione statali, si possono frequentare percorsi regionali di istruzione e formazione professionale regionale, con cui non vi è ancora un monitoraggio coordinato dei dati di frequenza (anche se la L 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", prevedeva invece di creare un sistema in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, attraverso il monitoraggio della frequenza degli alunni, in entrambi i sistemi, nazionale e regionale).

454 I dati generali nella fascia 20-24 anni a livello europeo sono assolutamente sconcertanti, secondo (Eurostat 2016a) l'Italia detiene due tristi primati: nel 2015 ha avuto in assoluto la percentuale più alta di NEET (31,1% contro una media UE del 17,3%), e mentre nel periodo fra il 2006 e il 2015 la quota di NEET a livello europeo è rimasta relativamente stabile (e in dieci paesi si è ridotta), l'Italia è il paese in cui il gruppo dei NEET è aumentato maggiormente, crescendo dal 21,6% al 31,1%.

455 Chi scrive trova questa valutazione vera, ed è altresì convinta che il numero dei NEET italiani si potrebbe ridurre in maniera sostanziale attuando delle politiche mirate, che partano dalle situazioni di disagio in cui vivono la maggior parte di questi ragazzi.

mente costante, corrisponde un rapido incremento dei NEET, anche questo sostanzialmente costante. L'Associazione osserva come il quadro generale non cambi considerando la spesa per l'istruzione come percentuale della spesa pubblica totale, a livello europeo l'Italia si colloca al penultimo posto dietro alla Grecia, con una spesa per istruzione del 7,9%, a fronte di una media europea del 10,3%.

Il *XXI Rapporto* della Fondazione (ISMU 2015) individua come cause dietro a questi numeri la deprivazione economica, le basse aspettative scolastiche, lo scarso aiuto delle famiglie nello studio e possibili relazioni conflittuali con i compagni. Bisogna quindi intervenire su di esse con misure concrete, per evitare che una generazione rischi di essere assente dall'istruzione, dalla formazione, e spesso anche dal lavoro. La Fondazione (ISMU 2012: 123) prova a riflettere sul futuro:

Nell'analisi dei livelli di istruzione delle diverse generazioni di italiani e di stranieri [...] gli scenari formativi che si delineano non sono dei migliori [...]: nel futuro, potrebbe emergere addirittura la prospettiva di figli che ottengono titoli di studio inferiori ai loro padri, in una parabola di mobilità educativa discendente? [...] Vi è un numero quasi doppio di diplomati italiani rispetto agli stranieri nella fascia di età fino ai 24 anni, e nella stessa fascia di età fra chi ha la licenza di terza media un numero considerevolmente più alto di stranieri rispetto agli italiani, spostandosi nelle fasce d'età successive, il numero di licenziati, diplomati e laureati è invece molto simile fra i due gruppi, oltre ai 45 gli stranieri sono spesso più scolarizzati degli italiani, questo vuol dire chi è arrivato in Italia da giovane (o vi è nato) negli ultimi anni ha un grado di scolarizzazione molto più basso dei propri fratelli maggiori e dei propri genitori, verosimilmente scolarizzati nel paese di origine, e che la scuola italiana sembrerebbe creare e non livellare le disuguaglianze culturali fra allogeni e autoctoni.

Questa riflessione viene suffragata dall'Istat, che nel suo rapporto *Noi Italia* (Istat 2013) dedica un capitolo all'istruzione degli stranieri. Dalla tabella sottostante emerge chiaramente come il tasso più basso di diplomati stranieri (27,8%) si trovi nella fascia sotto i 24 anni, in cui ritroviamo anche il tasso più alto di stranieri che hanno solo la licenza media (71,0%), mentre i dati degli italiani nella stessa fascia di età sono rispettivamente del 45,4% e 50,9%. I tassi più alti di diplomati stranieri si trovano fra chi ha fra i 35 e i 44 anni, e quello più alto fra i laureati fra chi ha fra i 55 e i 64 anni. Per gli italiani il tasso più alto dei diplomati coincide come fascia di età, mentre il tasso più alto dei laureati è fra i 25 e i 34 anni. Quindi fra gli italiani ci sono molti più laureati fra i nipoti, che fra i genitori e i nonni, mentre per gli stranieri è vero il contrario. Alla luce del fatto che l'immigrazione in Italia è un fenomeno relativamente recente, questo ci dice verosimilmente che, molti degli adulti arrivati in Italia dopo aver conseguito una laurea nel proprio paese di origine, hanno avuto figli che in Italia non si sono laureati e, molto spesso, neanche diplomati.

Tabella 63: popolazione straniera e italiana (15-64 anni) per grado di istruzione, anno 2012⁴⁵⁶

classi di età	fino alla licenza media		diploma		titolo universitario	
	straniera	italiana	straniera	italiana	straniera	italiana
15-24 anni	71,0	50,9	27,8	45,4	1,2	3,7
25-34 anni	47,1	25,2	43,2	50,3	9,7	24,5
35-44 anni	44,7	37,5	44,3	44,2	11,0	18,3
45-54 anni	45,4	47,9	41,8	39,9	12,8	12,2
55-64	47,9	58,2	36,8	30,6	15,3	11,3
totale	49,8	44,1	40,5	41,7	9,7	14,3

Risulta interessante l'audizione alla VII Commissione della Camera del 22 febbraio 2014 in materia di dispersione scolastica dell'allora Sottosegretario all'Istruzione Marco Rossi d'Oria (Commissione Istruzione Camera Deputati 2014). Egli spiegava⁴⁵⁷ come fosse ancora difficile avere dati precisi sulla dispersione, poiché l'anagrafe studenti del MIUR (v. p. 185) non integra le varie anagrafi regionali e comunali, indispensabili per avere dati su tutte le zone del paese, e sui percorsi di istruzione, di formazione professionale e di apprendistato (quelli a maggiore rischio dispersione). Il Sottosegretario affermava che nelle zone metropolitane, soprattutto del Nord, vi sono alti tassi di dispersione, simili a quelli del Meridione, lamentando contemporaneamente che al Settentrione non vi fossero fondi strutturali

⁴⁵⁶ Riproduzione parziale della tabella di Istat (2013: 63).

⁴⁵⁷ Cfr. Commissione Istruzione Camera Deputati (2014: 8):

Continuiamo ad avere un problema serio [...] anche semplicemente di monitoraggio [...] non riusciamo veramente, in tutte le regioni, a sapere che, ad esempio, Pasqualino, che è stato bocciato nella prima superiore, in effetti sta andando alla formazione professionale e sta magari svolgendo un progetto proficuo triennale e che, anche nelle discipline non professionali, ha ripreso il corso: lo sappiamo meglio in alcune zone e in altre meno.

per affrontare il problema.⁴⁵⁸ L'on. Milena Santerini si stupiva⁴⁵⁹ della modalità di redazione del testo dell'audizione e della relazione scritta, poiché conteneva dati scorporati per genere e area geografica, ma non per cittadinanza, come se il tema dispersione non venisse considerato rilevante nel caso di allievi stranieri. Pochi mesi dopo i quotidiani italiani riportavano di critiche estese della Commissione Europea all'Italia,⁴⁶⁰ che lamentava, fra l'altro, una spesa per l'istruzione non adeguata, incluse le risorse destinate alla prevenzione dell'abbandono scolastico. Più in generale veniva chiesto all'Italia di migliorare la propria capacità di amministrazione, trasparenza, valutazione e controllo di qualità nell'uso delle risorse comunitarie, definendo riforme della pubblica amministrazione ampie e orizzontali, che permettano di chiarire il ruolo delle diverse istituzioni, definendo chi fa cosa, quando e come, in modo da evitare duplicazioni tra centro e periferia.⁴⁶¹

3.4.6.1 Possibili ragioni degli esiti scolastici

*ma se pensi che l'istruzione sia cara, prova l'ignoranza*⁴⁶²

Facendo un passo indietro per arrivare a cinquant'anni fa e "all'immigrazione scorsa", Romito (2012) ci fa riflettere sulla "Riproduzione delle disuguaglianze sociali fra i figli degli immigrati [meridionali] a Torino", partendo da dati consolidati che documentano come in Italia l'origine sociale ha avuto, e continua ad avere, un peso importante sui percorsi di istruzione e lavorativi, visto che il sistema di istruzione e l'accesso al lavoro sono governati da meccanismi solo formalmente meritocratici; questo valeva, e in parte vale ancora, per i figli degli immigrati dal Mezzogiorno a Torino e sembrerebbe riprodursi similmente per i figli degli immigrati dall'estero. Per quest'ultima categoria Cristina Alleman-Ghionda (2006) trova in letteratura cinque ambiti in cui vengono categorizzati i motivi di insuccesso scolastico:

1) deficit degli studenti e delle loro famiglie, in particolare in ambito linguistico e/o culturale, poiché se non vi sono interventi a regime, i sistemi scolastici sono deresponsabilizzati sia nell'intervenire sulla lingua di scolarizzazione, che su quella di famiglia;

2) discriminazione istituzionale, non necessariamente del singolo insegnante, ma del sistema scuola, a partire dai momenti di diagnosi e valutazione e dalle scelte istituzionali che ne conseguono, incluse le non scelte, ad esempio quella di non intervenire con misure ad hoc in scuole in cui si concentrano famiglie con redditi bassi e/o livelli di istruzione modesti;

458 Come ad esempio i fondi PON (Programma Operativo Nazionale), il MIUR gestisce a partire dal 1994 Fondi Strutturali della Commissione Europea per "rafforzare la coesione economica, sociale e territoriale riducendo il divario fra le regioni più avanzate e quelle in ritardo di sviluppo", essi hanno riguardato per un decennio esclusivamente le regioni meridionali e solo dal 2015 anche le aree disagiate del Nord e Centro Italia. Una regione virtuosa risulta essere il Piemonte, in cui il tasso di dispersione è passato dal 22,2 % del 2004, al 16,3 % del 2012 (di fronte a una media nazionale del 17,6% nel 2012 e un target europeo del 10% per il 2020).

459 Commissione Istruzione Camera Deputati (2014: 10) commenta come

[sia] calato il silenzio sull'immigrazione e sugli alunni rom. Vorrei capire perché. Noi dobbiamo riprendere il tema. Noi sappiamo benissimo che una buona parte dei ritardi scolastici e anche della dispersione è dovuta, in questa prima fase dell'immigrazione – con le prime generazioni neoarrivate – allo svantaggio accumulato da bambini e ragazzi che arrivano da fuori, che non parlano la lingua, che hanno frequentato sistemi scolastici meno esigenti e che hanno delle difficoltà sociali, evidentemente, nell'inserimento. Questo avviene nella prima fase e ancora, forse, nelle seconde generazioni. [...] Come tutti noi, anche un Einstein che andasse a parlare un'altra lingua, in un altro territorio, avrebbe le stesse difficoltà. Che cosa mettiamo in cantiere per risolvere questi aspetti specifici dello svantaggio e, in particolare, un tema cruciale che investirà la nostra società, quello che io chiamo l'«apartheid scolastico», ossia la distribuzione diseguale di alunni immigrati neoarrivati nelle scuole, con le scuole di serie A e le scuole di serie B e la fuga dei genitori italiani dalle «scuole degli immigrati»? Che cosa stiamo mettendo in cantiere per dimostrare che, dopo un intervento forte, come quello che hanno fatto altri Paesi – cito, per esempio, l'Australia e Israele – sul neoarrivato, le disuguaglianze vanno quasi ad azzerarsi? [...] Io credo che abbiamo steso il silenzio su questo campo, che invece deve riemergere.

460 Si tratta di un documento attinente l'Accordo di partenariato per il 2014-2020, in cui l'Italia spiega come intende impiegare i fondi comunitari, a cui la Commissione Europea risponde in maniera assai dettagliata con un documento di 249 punti, v. Fatto Quotidiano (2014).

461 Una conferma di questo monito l'abbiamo proprio da chi prova a contrastarla con interventi "dal basso", fra cui la rete di associazioni del terzo settore denominata "Frequenza200". A Torino l'ASAI nel 2014 ha potuto aprire tre nuovi centri di "doposcuola" in quartieri con alta densità di stranieri, il loro responsabile, Luca Mastrocola, in un'intervista del 7 giugno 2014 (<http://www.frequenza200.it/blog/frequenza200-tre-nuovi-centri-a-torino/>) commenta:

La dispersione scolastica nel nostro Paese ha dimensioni allarmanti, anche se la consapevolezza dell'opinione pubblica rispetto a questo tema è ancora molto bassa. Oggi il primo ostacolo alla lotta a questo fenomeno è la mancanza di coordinamento tra scuole e istituzioni e tra settore pubblico e privato. Se gli enti a cui è demandata l'educazione dei nostri ragazzi non dialogano tra loro, non si potrà far fronte comune. Per questo è necessario che tutti i soggetti impegnati nel contrasto alla dispersione scolastica riuniscano le forze, per poter essere sempre più incisivi e far sentire la propria voce in nome del diritto fondamentale all'educazione.

462 Ann Landers (1975).

3) insufficiente qualità dell'insegnamento e della sua efficacia nell'attivarsi con scolari "deboli", e nel riuscire a ottenere, sia tramite interventi strutturali e curricolari, sia modificando atteggiamenti individuali, una pratica didattica quotidiana effettivamente rispettosa dei bisogni di classi multiculturali e multilingui;

4) scarsa competenza degli insegnanti nell'osservazione, diagnosi e valutazione di classi linguisticamente eterogenee, che porta fra le altre cose a correlare le scarse competenze in lingua di scolarizzazione a scarse capacità dei ragazzi, ignorando le loro competenze linguistiche globali;⁴⁶³

5) insufficiente apprezzamento del bilinguismo con conseguente scarso sostegno ad esso: nonostante la relazione tra promozione qualificata del bilinguismo e successo scolastico sia ampiamente presente in letteratura, e analisi psicolinguistiche sottolineino le particolari prestazioni e competenze cognitive dei bilingui, la scuola spesso ignora o lavora contro il bilinguismo naturale degli studenti, nell'osservazione e nella valutazione scolastica esso non ha rilievo o addirittura viene ritenuto un impedimento, poiché molti insegnanti interpretano l'uso della lingua di famiglia come segno di scarsa volontà di integrarsi, valutandolo negativamente.

Fabio Caon (2005: 35-47) per spiegare gli insuccessi italiani chiama in causa una immutata didattica monoculturale. La classe plurilingue e multiculturale amplifica la complessità, perché oltre alle differenze individuali degli studenti, vi si trovano quelle derivanti dalla differenza linguistica, dalla cultura di appartenenza, dall'esperienza, diretta o indiretta, della migrazione, essa va quindi vista come una sfida, una grande occasione per un rinnovamento metodologico-didattico, invocato da tempo, ma troppo raramente realizzato. Uno studente da poco in Italia durante una lezione verbale, frontale e monodiretta capisce poco o nulla di ciò che viene detto, e non né ha strumenti, né risorse, per procedere nel suo apprendimento, linguistico e contenutistico. Una scuola che perpetua questa didattica non si fa garante di un diritto allo studio che deve offrire a tutti, perché di fatto esclude parte della classe dai processi di apprendimento, di socializzazione, di crescita cognitiva, di integrazione, di potenziamento dell'autostima, di miglioramento delle competenze interculturali, relazionali e cognitive. L'unica soluzione è quindi una riorganizzazione dell'insegnamento in modo aperto e flessibile, così da adattarlo alla situazione e alle caratteristiche della classe. Si deve porre attenzione alla qualità dei rapporti interpersonali, al riconoscere la specificità di ogni singolo studente, rispondendo ai suoi bisogni, e contemporaneamente stimolandone dei nuovi, agendo sulla "zona di sviluppo prossimale",⁴⁶⁴ trasmettendo a ognuno la nitida percezione che si crede nelle sue potenzialità di sviluppo linguistico e di successo scolastico, di realizzazione personale, facendo emergere il "progetto di vita" che ognuno ha in sé.

Già alcuni anni al Ministero ci si interrogava su quali possano essere i motivi dietro a esiti scolastici peggiori degli studenti non nativi rispetto agli italiani, e quale sia il ruolo delle politiche scolastiche dietro ad essi, secondo MIUR Rapporto (2008: 65) il

successo scolastico [...] non è mai la conseguenza di elementi imponderabili, ma è piuttosto la sintesi di una serie di azioni pienamente o malamente programmate, di misure di accompagnamento dell'attività didattica efficacemente o malamente organizzate.

Se il mancato successo di un'ampia tipologia di alunni, quali possono essere quelli con cittadinanza non italiana, assume connotazioni nettamente differenziate o sperequate rispetto ad altra tipologia di alunni, quali sono, ad esempio, quelli con cittadinanza italiana, occorre registrare innanzitutto il divario conclusivo nelle sue diverse espressioni, ricercarne le cause e, se possibile, studiare nuove strategie di intervento per ridurre il divario e favorire il successo scolastico per tutti o per tanti. [...]

OCSE (2014a) cerca di individuare le cause che portano in Italia all'alto tasso di dispersione scolastica fra gli studenti stranieri,⁴⁶⁵ fra queste trova il loro basso rendimento scolastico, unito ai fenomeni

463 Per approfondimenti cfr. Cristina Alleman-Ghionda e Ewald Terhart (2006), per il progetto BeBeSch Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz in mehrsprachigen Klassen (Competenze di osservazione e di valutazione in classi linguisticamente multilingui), v. www.bebeschede.de.

464 Per accenni sull'opera di Lev Vygotskij v. p. 89.

465 In OCSE (2014a: 123) leggiamo che

molti fattori possono spiegare i motivi per cui i figli di immigrati sono più propensi a lasciare la scuola in anticipo rispetto ai coetanei autoctoni. In particolare, questo è legato al loro basso rendimento scolastico, ma anche alla tendenza a collocare gli studenti immigrati nelle classi con alunni più piccoli. Quasi la metà degli alunni stranieri che frequentano la secondaria inferiore è stata iscritta con uno o più anni di ritardo [...]. Questa percentuale sale a circa il 70% degli studenti stranieri nella scuola secondaria superiore. / La presenza di ragazzi arrivati tardivamente spiega in parte la ragione per la quale gli alunni stranieri sono più propensi a ripetere una classe o ad essere assegnati ad una classe con alunni più piccoli, quando arrivano dall'estero. In alcuni casi, questa situazione può contribuire ad abbassare la motivazione degli alunni ad andare a scuola. I nuovi arrivati di solito possono beneficiare di ulteriori corsi di italiano anche se questi dipendono dal contesto scolastico locale, in particolare dalla disponibilità del personale della scuola. Anche la situazione varia da una scuola all'altra, alcune delle scuole segnalano la mancanza di personale e di risorse finanziarie per fornire un adeguato supporto agli studenti che hanno bisogno di corsi di lingua. Questo non sorprende, poiché le riduzioni di bilancio hanno influito negativamente sulla capacità della scuola di svolgere il servizio di sostegno offerto dal doposcuola, o anche di acquistare materiale scolastico di base.

diffusi di retrocessioni e bocciatura, che insieme alla mancanza di corsi di italiano e ai servizi di dopo-scuola (non più offerti da molte scuole a causa dei tagli di bilancio), portano a una diminuzione progressiva della motivazione iniziale e, in molti, a una disaffezione verso la scuola. Si tratta di un problema emerso localmente già tramite l'indagine del Settore Integrazione Educativa della Città di Torino (2007), da cui emergeva una correlazione inversa fra impegno e interesse degli studenti stranieri, spesso più elevati di quelli dei loro compagni italiani, e il loro alto tasso di fallimenti scolastici; venivano inoltre sottolineate le loro difficoltà nella lingua orale e scritta degli apprendimenti disciplinari, insieme all'esigenza di padroneggiare il lessico delle varie discipline. Indicazione ribadita dalla Fondazione ISMU (2011: 126-127) che osserva che, poiché le istituzioni formative non mettono in atto azioni educative specifiche, le scuole non riescono a riequilibrare pienamente le disparità sociali, e confermano quindi le disuguaglianze di partenza; il perdurare nel tempo di questi nodi irrisolti richiama i decisori politici a intervenire finalmente su questi problemi, attraverso la predisposizione di interventi sistematici, diffusi e continuativi, che favoriscano l'accesso e la partecipazione degli allievi ad un'offerta formativa di qualità.⁴⁶⁶ Dagli studi OCSE sugli studenti immigrati⁴⁶⁷ emerge come vi siano significative differenze fra i diversi paesi nel successo scolastico di questo gruppo di allievi, i dati PISA mostrano che tra i paesi OCSE non vi è alcuna associazione significativa tra la percentuale di immigrati fra gli studenti e le loro prestazioni, solo in alcuni paesi un'ampia percentuale di studenti immigrati nelle scuole porta a esiti generali inferiori, questa correlazione si spiega di regola con la concentrazione di studenti svantaggiati in alcune scuole, ossia non è la concentrazione di studenti immigrati in una scuola a abbassare i risultati generali, quanto piuttosto la concentrazione di studenti svantaggiati, che ostacola il raggiungimento di obiettivi alti sia fra gli immigrati e i non immigrati.⁴⁶⁸ Una controprova di questo è che studenti immigrati provenienti dallo stesso paese di origine con un retroterra socio-economico simile hanno spesso esiti diversi in sistemi scolastici diversi; anche studenti provenienti dallo stesso gruppo linguistico hanno esiti molto diversi nei diversi paesi di scolarizzazione, da ciò si deduce che le politiche scolastiche giocano un ruolo importante nel ridurre le difficoltà legate all'immigrazione. Queste vengono contrastate in particolare trasmettendo buone competenze nella lingua di scolarizzazione (a maggior ragione se si arriva nel nuovo paese da grandicelli), se si incentiva la frequenza della scuola materna, e si formano e si aggiornano tutti gli insegnanti che operano in classi multietniche e plurilingui.

Il commento di Andreas Schleicher⁴⁶⁹ dei dati italiani, è che bisogna investire nell'integrazione della prima generazione per evitare che i costi sociali diventino insopportabili,⁴⁷⁰ a scuola gli studenti stranieri scontano oltre ai problemi linguistici, quelli derivanti da una situazione socio-economica precaria, "il costo dell'inerzia che porta disoccupazione e povertà in futuro, è troppo grande rispetto al costo di provvedimenti per adeguare i nostri sistemi scolastici". A suo parere l'Italia non ha una politica per l'immigrazione, incluso l'ambito dell'integrazione scolastica. Un esempio è la recente riforma sugli allievi con bisogni educativi speciali (v. p. 192), che include studenti disabili, con disturbi specifici di apprendimento e in svantaggio socio-economico-linguistico. Purtroppo per gli allievi di questa ultima categoria le politiche di supporto sono del tutto inadeguate, e portano non a programmi di immersione, bensì di sommersione linguistica, in cui i ragazzi, lasciati da soli, si dimenano per non affogare.⁴⁷¹ Il problema maggiore è quello della qualità delle risorse: le scuole con tanti immigrati non attraggono né i migliori professori, né i presidi più motivati.

E' un errore pensare che l'immigrazione sia automaticamente un problema. [...] Quello che il governo dovrebbe fare è rendere più interessante per le scuole accogliere gli studenti con bisogni speciali come quelli

466 Questo concetto viene ripreso, con più tiepidezza, da MIUR (Rapporto 2014: 89).

467 In particolare OCSE (2015b), Pisa in Focus (2015b), Pisa in Focus (2015a).

468 Questi dati coincidono con gli esiti dello studio longitudinale di Petra Stanat et al. (2010) che ha analizzato i dati censuari emersi dal test standardizzato KESS in lettura in quarta e settima classe di allievi di Amburgo con retroterra migratorio, da cui emerge che il livello di apprendimento della classe non viene influenzato dal retroterra migratorio, quanto dal retroterra socio-culturale (status sociale, titolo di studio, coinvolgimento in attività culturali). Contemporaneamente questo dato sul livello degli apprendimenti di classe non deve far dimenticare che il retroterra migratorio gioca invece un ruolo importante a livello individuale, visto che allievi stranieri, anche dopo aver filtrato il retroterra socio-economico-culturale, mostrano competenze minori rispetto agli autoctoni. Gli autori ipotizzano che i fattori che potrebbero risultare significativi, e che andrebbero valutati in ulteriori studi, potrebbero essere un insufficiente sostegno scolastico delle famiglie, una competenza limitata della lingua di scolarizzazione in ambito disciplinare, così come aspettative limitate degli insegnanti.

469 Si tratta del Direttore del settore istruzione dell'OCSE, qui intervistato da Gianna Fregonara (2015).

470 Vi è infatti un forte legame tra gli esiti degli studenti immigrati a 15 anni, la loro prosecuzione degli studi, i loro risultati lavorativi e la loro partecipazione sociale come giovani adulti.

471 Questa affermazione viene confermata dall'indagine Istat (2016b), da cui emerge che per i 13.615 insegnanti interpellati, i problemi principali dei loro allievi stranieri sono le loro non piene competenze pregresse in italiano (ne riferiscono il 89,2% dei docenti alle medie, e il 78,6% alle superiori), e le loro conseguenti difficoltà di apprendimento (indicate dal 77,7% degli insegnanti alle medie e dal 61,9% alle superiori).

linguistici. Altrimenti tenderanno a selezionare, in modo più o meno aperto, gli studenti. In Italia ci sono molti studenti immigrati capaci, non sprecate questa risorsa, avete bisogno di talenti.

Edoardo Affinati (2014), commentando i riferimenti all'Italia sulle bocciature di OCSE (2014a), spiega:

Qualsiasi professore conosce la strada maestra da percorrere, indicata a chiare lettere nel documento appena diffuso: un'azione mirata individuale sortisce quasi sempre effetti positivi. [...] Ma come si fa a realizzare questo obiettivo didattico in classi pollaio, alle prese con casi uno diverso dall'altro, fra alunni Bes, L2, eccellenze, certificati e iperattivi? ... Tutto dipende da come le politiche dell'istruzione hanno deciso di affrontare il problema degli scolari difficili: evidenziarli, nasconderli o recuperarli.

Graziella Favaro individua in Rete G2 – Seconde Generazioni (2014: 31-33), di fronte a percorsi scolastici che sembrano a volte corse ad ostacoli, e portano a un'integrazione scolastica rallentata, cinque criticità principali. La prima riguarda gli studenti neo-arrivati che si devono iscrivere per la prima volta nelle scuole italiane, poiché una parte di essi non viene inserita subito dopo il loro arrivo. A suo parere dietro queste forme di "descolarizzazione di fatto", durature o transitorie, ci possono essere famiglie incerte verso un inserimento scolastico celere, ma anche scuole che non accolgono la domanda di inserimento, o non la accolgono subito.⁴⁷² Di fronte ad una normativa che prevede "l'inserimento dell'alunno in qualunque momento dell'anno", nella realtà vi sono ragazze e ragazzi che cercano a lungo un posto, e vengono "rimbalzati" da una scuola all'altra prima di riuscire ad iscriversi e frequentare. Il secondo motivo è quello della retrocessione. Una parte consistente degli alunni stranieri viene inserita al momento dell'arrivo in Italia in una classe non corrispondente all'età anagrafica, registrando da subito un ritardo scolastico di uno o più anni; ciò risulta particolarmente penalizzante per chi frequenta medie e superiori, e pregiudica spesso la possibilità e le modalità di prosecuzione nella carriera scolastica. Il terzo fattore è quello dell'insuccesso scolastico, ovvero il tasso di promozione/boccatura che si registra fra gli stranieri; il quarto fattore è quello delle scelte al ribasso nella prosecuzione degli studi dopo le medie, autonome o frutto di orientamento, con tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori, numerosi "scivolamenti" verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti, con la conseguente dispersione di talenti e possibilità che andrebbero invece sostenuti e valorizzati. Il quinto ed ultimo, per l'autrice alla base di tutte le criticità, è una padronanza ridotta nella lingua italiana per le abilità di studio, "l'italiano per studiare". Se da una parte la maggioranza degli alunni stranieri acquisisce in tempi relativamente brevi buone competenze nell'italiano delle comunicazioni quotidiane – grazie anche ai contatti con i pari a scuola e nel tempo libero – l'apprendimento della lingua veicolare richiede tempi lunghi, modalità didattiche prolungate di supporto e facilitazione, materiali e interventi didattici efficaci: dispositivi, capacità e risorse di cui spesso le scuole non hanno la disponibilità. Questi cinque fattori possono costruire nel tempo, a parere dell'autrice (*op. cit.*: 32)

una sorta di vulnerabilità persistente e di circolo vizioso che si origina dalla condizione di migrazione e dall'essere straniero: un inserimento penalizzante in ingresso, che non rispetta la coerenza tra età e classe frequentata; la probabilità maggiore di avere un esito negativo soprattutto alla fine del primo anno di ogni tipo di scuola; una marginalità sociale che diventa anche solitudine relazionale nel tempo extrascolastico; la prossimità quotidiana nei confronti di altri alunni con scarse performance che crea un effetto moltiplicatore della vulnerabilità e rischia di produrre demotivazione.

Ciafaloni (2006: 21), riflettendo sulle divergenze fra i tassi di bocciatura di italiani e non, osserva che le cause possono essere molteplici, oltre a quelle a cui si è già accennato elenca una situazione familiare poco stabile, la scarsa valorizzazione delle proprie competenze e del bagaglio culturale, una bocciatura concordata ad inizio d'anno, in particolare metodi di valutazione che non vengono adattati, sfavorendo gli studenti NAI, per cui bisognerebbe invece, come in altri sistemi scolastici europei, adottare la "sospensione" della valutazione per un certo periodo. Inoltre nota all'interno del campione della sua ricerca (568 casi validi), che gli esiti scolastici variano anche in base alla nazionalità degli studenti, e prova a darne una spiegazione di impronta linguistica (*op. cit.*: 143-144):

Se diamo uno sguardo alle provenienze, si rileva che gli alunni con le percentuali più alte di ripetenze (20% e 16%) sono marocchini e cinesi, mentre gli alunni rumeni sembrano raggiungere più rapidamente i livelli di conoscenza minimi richiesti dagli insegnanti italiani, come si evince dalla percentuale di bocciatura che scende al 6%. Il dato può trovare una parziale spiegazione in una certa facilità da parte degli studenti rumeni di apprendere la lingua italiana, dovuta ad una maggiore esposizione linguistica (ad es. attraverso la visione di programmi TV nello stato di origine) e alla relativa somiglianza di alcune parole con quelle della lingua madre. La situazione è differente per cinesi e marocchini, che trovano gli ostacoli linguistici più difficili da superare. [...] In sintesi, emerge un quadro in chiaro/scuro, in cui le parti scure

⁴⁷² Questo deriva dal momento dell'anno in cui i minori si presentano, classi sempre più diffusamente saturate e la mancanza di risorse specifiche.

sono determinate dalle politiche scolastiche, dalle prassi di inserimento, piuttosto che dalla diversa cittadinanza.

Laura Barbirato (2014) nota come attraverso la normativa sugli studenti BES (cfr. p. 192) il Ministero richiami la scuola al suo compito di "cura educativa" nei confronti di quegli alunni che, per cause diverse, faticano a fronteggiare il curriculum scolastico senza una "speciale" mediazione.⁴⁷³ Si sofferma poi sull'importanza dell'orientamento al termine delle medie: quanto più esso è efficace, tanto più la dispersione viene contenuta.⁴⁷⁴ Nel passaggio fra medie e superiori infatti vengono al pettine i nodi accumulati nella scolarizzazione precedente, e man mano che si avanza nei gradi di scolarità, i ragazzi si scontrano con un sistema sempre più rigido. Se l'insuccesso scolastico è un dato "strutturale", allora anche le risposte devono essere strutturali, e si deve intervenire per impedire che un giovane sia abbandonato al "proprio destino".

Molina (2012: 11) sottolinea come siano opportuni decisi cambiamenti di passo, in primo luogo nei comportamenti e nelle competenze professionali degli insegnanti che, superata la logica dell'emergenza e della prima accoglienza, dovrebbero evitare di proiettare sulle seconde generazioni i pregiudizi sedimentatisi con le prime.⁴⁷⁵

Quello che finora è stato considerato fisiologico⁴⁷⁶ – ossia i ritardi scolastici dei ragazzi stranieri e il loro incanalamento nei settori considerati di minor pregio del sistema dell'istruzione (leggi: formazione e istituti professionali) – sarà sempre meno accettato da parte di ragazzi non immigrati, e con aspettative di promozione sociale senz'altro non inferiori a quelle dei coetanei italiani. Ed è chiaro che per le seconde generazioni la scuola rappresenta spesso l'unica concreta speranza per poter realizzare quelle attese.

Ciafaloni (2008: 143) vuole vedere anche il bicchiere mezzo pieno, ovvero il fatto di avere in classe ragazzi con retroterra diversi, che, nel momento in cui vi fosse effettivamente scambio e condivisione di esperienze e conoscenze fra tutti, potrebbero arricchire la popolazione scolastica autoctona. Non pochi allievi stranieri mostrano una maturità e un livello di responsabilizzazione maggiori dei loro compagni nativi, conseguenza del loro vissuto migratorio, che aiutano a costruire un clima di classe positivo. Anche il "naturale" plurilinguismo di diversi di loro potrebbe fungere da stimolo collettivo: aprire dialoghi in contesti "multilingui" potrebbe far emergere moltissime informazioni che arricchirebbero le materie di studio (storia, geografia, psicologia, italiano, educazione civica, sociologia ecc.), rendendo la didattica viva, completa e aggiornata più di molti manuali. Si tratta però, quasi sempre, di un vantaggio che rimane in potenza perché raramente oggetto di politiche nell'ambito sia scolastico sia extrascolastico. Essendoci pochi momenti di scambio non si "sfrutta" l'effettiva ricchezza presente nelle classi.

Concludiamo con il lavoro di Thomas Huddleston et al. (2011), coordinatore dell'indice Mipex⁴⁷⁷ (Migrant Integration Policy Index), che apre ogni ambito di analisi del rapporto con un migliore e peggior caso, ovvero con un collage fittizio delle migliori e peggiori politiche fra tutti i paesi analizzati. Il

473 Fiorella Farinelli della Rete Scuole Migranti elenca alcuni punti che caratterizzano negativamente la scuola italiana nell'approcciarsi agli studenti stranieri, fra queste anche quella di inserire gli studenti stranieri nella categoria dei BES, in Rete G2 – Seconde Generazioni (2014: 30) leggiamo:

Pesano fattori "simbolici", come l'assenza nella scuola italiana di insegnanti di provenienza straniera. E pesa un'accoglienza continuamente messa in discussione dall'idea, diffusissima nella scuola e fuori, secondo cui gli studenti stranieri sarebbero solo "un problema", e perfino un pericolo per la qualità dell'apprendimento degli alunni italiani. Ci sono poi dispositivi scolastici che possono produrre equivoci ed effetti controproducenti, come quello che include le "specificità" degli studenti stranieri tra i "bisogni educativi speciali", pur essendo evidente che l'avere altre lingue e altre culture non è affatto assimilabile a un handicap, tanto meno di tipo permanente. Più in generale, è evidente che l'integrazione viene giocata in Italia più attraverso interventi compensativi dei "deficit" che attraverso la valorizzazione, a vantaggio di tutti gli studenti, del potenziale innovativo e modernizzatore rappresentato dal plurilinguismo e dalla multiculturalità. Ma anche l'approccio compensativo non è propriamente brillante, visto che ai tanti NEET stranieri usciti dalla scuola senza qualifiche e diplomi si offre pochissimo in termini di scuole della seconda opportunità e di percorsi formativi per adulti.

474 Cfr. il progetto in atto nella scuola media di cui la prof. Barbirato è preside in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

475 Non è chiaro a chi scrive se i perduranti insuccessi scolastici delle seconde generazioni siano davvero frutto dei pregiudizi degli insegnanti, o se il problema non sono invece i loro "comportamenti e competenze professionali", su cui il Ministero, chi altri altrimenti, dovrebbe riflettere per implementare nuovi obiettivi e pratiche didattiche. Oliva (2011: 42) osserva le grandi fatiche dell'istituzione scuola di fronte ai grandi cambiamenti portati dall'arrivo di migliaia di studenti stranieri, che si traducono in esiti negativi per troppi di loro. La prima carenza risulta essere l'accoglienza: le scuole infatti fanno più fatica, anche solo rispetto a un passato molto vicino, a predisporre moduli di accoglienza per facilitare l'ingresso dei ragazzi stranieri, poiché mancando ormai le figure strategiche istituzionali a ciò dedicate.

476 Elena Besozzi (2015: 133-134) rimarca che la problematica riguardante gli esiti dell'apprendimento rimane tuttora in primo piano, a dimostrazione di quanto possa essere debole e superficiale il discorso di una effettiva "normalizzazione" della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana. E' una vera e propria "disuguaglianza strutturale", trasversale a tutti gli ordini di scuola.

477 Cfr. per l'Italia <http://www.mipex.eu/italy>.

punteggio globale ottenuto dall'Italia è leggermente più alto delle media europea, il punteggio parziale più basso si trova proprio nelle politiche scolastiche per i figli di immigrati, con l'indicazione che l'istruzione degli alunni immigrati è un'area di debolezza per il paese. A p. 16 vengono descritti in maniera artificiale un conglomerato delle peggiori politiche scolastiche osservate,⁴⁷⁸ che possono spesso pericolosamente ricordare l'Italia:

Peggior caso. Questa è una combinazione di politiche nazionali riscontrate nel maggio 2010 in almeno uno dei 31 paesi. La scuola non funge da motore per l'integrazione degli alunni immigrati. Molti dei bambini che vivono nel paese non hanno neppure diritto a un'istruzione completa. Solo qualche scuola o progetto ad hoc si occupano di integrazione. Gran parte del tempo un bambino immigrato è trattato come un qualunque altro bambino della sua età. Peggio, gli insegnanti possono considerarlo un problema. Non hanno nessun modo per interagire con genitori come i suoi, con provenienze e lingue diverse. Lui non impara mai bene la lingua della famiglia né della società ospitante, perché il sostegno linguistico è scarso o assente. Finisce con altri studenti immigrati in scuole che offrono prestazioni inferiori. Non essendo a loro volta eterogenei, gli insegnanti e il personale scolastico non sono in grado di gestire l'eterogeneità nella scuola. Non tutti gli studenti imparano a rispettare e a lavorare insieme a persone con provenienze diverse.

Vengono poi elencati in maniera puntuale i punti deboli nel sistema di istruzione italiano verso gli studenti con retroterra migratorio (*op. cit.*: 29):⁴⁷⁹

Adattare i sistemi di istruzione alla diversità costituisce una sfida per l'Europa, soprattutto per i nuovi paesi di immigrazione come l'Italia. Il suo sistema di istruzione ha altrettanti punti di forza e di debolezza. Le esigenze degli immigrati sono individuate, ma in genere come "gruppo problema", mentre non a tutti gli studenti si insegna come vivere insieme. Come nella maggior parte dei paesi, gli immigrati sotto i 18 anni, a prescindere dal loro status, hanno accesso all'istruzione e al sostegno generale per alunni svantaggiati (quale che sia il successo di queste misure). Le scuole possono usare alcuni finanziamenti e corsi di formazione per insegnanti mirati alle esigenze degli immigrati. I nuovi arrivati rischiano di essere messi al livello sbagliato, con pochi strumenti per recuperare. A parte i progetti della società civile, il sistema di istruzione italiano non sostiene attivamente nuove opportunità e un'istruzione interculturale. [... La normativa] omette gli standard per garantire la qualità della lingua insegnata. Non vengono richiesti corsi di formazione agli insegnanti che insegnano italiano a non madrelingua o gestiscono classi eterogenee. Gli alunni italiani non sono incoraggiati ad aprirsi ai compagni immigrati. Le lingue degli immigrati non fanno parte delle materie di studio, diversamente da ciò che accade in 22 paesi. L'attuale governo fornisce meno sostegno per implementare un'istruzione interculturale.

L'ultima versione del MIPEX di Huddleston et al. (2015), valuta che tra il 2010 e il 2014 le politiche di integrazione scolastiche in Italia siano peggiorate, in questo ambito l'Italia è passata dal 19° al 23° posto.⁴⁸⁰ Gli studiosi di Mipex individuano come debolezza maggiore del sistema italiano l'incapacità di considerare gli allievi stranieri un'opportunità per tutti gli studenti, insieme al vederli all'atto pratico come un gruppo "problematico", a cui non vengono dedicate attenzioni mirate, senza considerare e rispondere ai differenti bisogni (ad esempio quelli degli studenti G1, dei G2, dei neo-arrivati, dei minori non accompagnati). L'educazione interculturale è presente grazie alle buone pratiche di singole scuole e ai progetti della società civile, ma manca una politica scolastica diffusa di integrazione che

478 Viceversa secondo Huddleston et al. (2011: 16) il miglior caso sarebbe questo:

Miglior caso. Questa è una combinazione di politiche nazionali riscontrate nel maggio 2010 in almeno uno dei 31 paesi. Qualsiasi bambina che vive nel paese può andare dalla scuola materna all'università e raggiungere i migliori risultati possibili. Lei gode delle stesse misure generali dei suoi compagni di classe con la stessa situazione socioeconomica. Se ha esigenze diverse legate all'esperienza di immigrazione sua o della sua famiglia, beneficia di sostegno ulteriore. I suoi insegnanti sono formati per riconoscere quelle esigenze e aspettarsi da lei risultati commisurati. Ha diritto a corsi e ore di lezione supplementari per mettersi in pari e conoscere bene la loro lingua. I suoi genitori svolgono un ruolo attivo nella sua istruzione perché la scuola li coinvolge in maniera specifica in ogni fase del percorso. Lei e i genitori offrono inoltre nuove opportunità alla scuola. Tutti gli studenti possono iscriversi a lezioni sulla lingua e la cultura della sua famiglia. La scuola usa un approccio interculturale nel programma di studi, nei libri di testo, nell'orario e nelle pratiche di assunzione. Lei, insieme a tutti gli studenti e al personale scolastico, impara a vivere e a istruirsi in una società eterogenea.

479 Gli indicatori presi in considerazione per il sotto-ettore istruzione sono:

3.1 Accesso e 38. Accesso all'istruzione prescolastica; 39. Istruzione obbligatoria come diritto legale; 40. Valutazione dell'apprendimento precedente; 41. Sostegno all'accesso all'istruzione secondaria; 42. Accesso alla formazione professionale; 43. Accesso all'istruzione superiore; 44. Consigli e assistenza; 3.2 Esigenze mirate 45. Programmi di stimolo; 46. Sostegno nella lingua(e) di istruzione; 47. Monitoraggio degli alunni; 48. Situazione formativa degli alunni immigrati; 49. Formazione degli insegnanti 3.3 Nuove opportunità 50. Possibilità di imparare le lingue degli immigrati; 51. Culture degli immigrati; 52. Promuovere l'integrazione e monitorare la segregazione; 53. Misure di sostegno per genitori e comunità 3.4 Istruzione interculturale per tutti 54. Inclusione nei programmi scolastici; 55. Lo Stato sostiene iniziative per informare; 56. Modificare i programmi per riflettere la diversità; 57. Adattare la vita quotidiana; 58. Portare gli immigrati nello staff; 59. Formazione degli insegnanti.

480 I paesi vengono esaminati in ambiti diversi, l'Italia ha la valutazione molto positiva con le pratiche per il ricongiungimento familiare con il punteggio di 72/100, si trova al penultimo posto per la normativa di accesso alla cittadinanza con 50/100, il punteggio in assoluto più basso in tutti gli ambiti esaminati è proprio quello per l'istruzione con 34/100.

coinvolga tutte le scuole inoltre e allontani dalla pratica "a macchia di leopardo". Vengono individuate diverse criticità, di cui elenchiamo le salienti. C'è il rischio per i ragazzi neo-arrivati, viste le poche misure di accoglienza mirate, di finire in classi con compagni più giovani e di avere poi un accesso limitato a tutte le tipologie di scuole superiori. Non è richiesta una formazione specifica per gli insegnanti di classi eterogenee, e neppure per gli insegnanti italiano L2. Le scuole vengono raramente utilizzate come spazi di integrazione sociale,⁴⁸¹ gli allievi autoctoni non vengono invitati ad aprirsi ai compagni immigrati, alle loro lingue e culture, non ci sono politiche concrete per avere un corpo docente etnicamente eterogeneo e per avere scuole e classi miste. Le scuole ricevono un supporto debole per riuscire a rendere realtà l'educazione interculturale, perché linee guida, finanziamenti e monitoraggio sono limitati; inoltre le scuole hanno ampia discrezionalità nel decidere se e come adattarsi alle diversità dei propri alunni stranieri. Ultimo punto ma non meno importante, le lingue immigrate sono assenti dal curriculum, a differenza della maggior parte degli altri paesi del campione. L'Italia viene quindi invitata a combattere l'abbandono scolastico attraverso misure di prevenzione precoce consistente in supporto mirato per allievi di famiglie svantaggiate, a sostenere concretamente l'educazione interculturale e a formare, aggiornare e supportare gli insegnanti e lo staff di dirigenza di scuole eterogenee.

3.4.7 Gli interventi scolastici a sistema e i progetti nazionali

*La valorizzazione della pluralità dei repertori linguistici, non solo attraverso azioni di mantenimento/insegnamento delle lingue materne degli studenti di origine straniera, è rimasta più frequentemente un tema "opaco", di sfondo, non ancora realmente preso in carico da parte della scuola, nella sua generalità. Vi è uno scarto significativo fra la prassi educativa e didattica, prevalentemente monoculturale, e gli esiti degli studi e della ricerca sul plurilinguismo, le indicazioni della normativa italiana, pur generica nelle linee di intervento, e le dichiarazioni delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa*⁴⁸²

Nel lontano giugno del 2004 veniva istituito presso la Direzione generale per lo studente del MIUR l'Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, dedicato a sostenere, potenziare e coordinare gli interventi loro dedicati. Questo ufficio si avvaleva della collaborazione e del supporto di un apposito Gruppo di lavoro, istituito nel settembre dello stesso anno, composto da docenti, dirigenti scolastici, dirigenti del Ministero, rappresentanti di Istituzioni scientifiche, Università e associazioni. Avevano luogo incontri regolari fra il Gruppo nazionale di lavoro e i referenti regionali e provinciali per l'intercultura, per stabilire uno scambio fra centro e territorio e coordinare gli interventi. Passata una dozzina di anni da quella fruttuosa esperienza, con un numero di studenti stranieri nel frattempo abbondantemente raddoppiato, è rimasto un Ufficio Intercultura,⁴⁸³ occupato nel frattempo da una persona che vi si dedica a tempo pieno; inoltre nel 2014 è stato rifondato l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (v. p. 175). Come notavamo in precedenza,⁴⁸⁴ dei referenti nazionali, regionali e provinciali di un passato non lontano, attualmente sembrano essere rimaste "etichette di incarico" affidate a funzionari con mille altre incombenze, questa sensazione viene rafforzata dal fatto che, a differenza del passato, spesso le pagine web dedicate all'intercultura dei diversi Uffici Scolastici Regionali sono a volte non più presenti, non aggiornate, o vuote di contenuti. Vengono sì regolarmente formulate e pubblicate ispirate *Linee guida* (v. p. 181 e p. 185), esse sono però regolarmente generiche nell'individuare obiettivi concreti, misurabili e verificabili, manca inoltre personale stabile nel tempo (v. p. 174) dedicato a individuare, misurare e verificare il raggiungimento o meno delle indicazioni proposte: a osservatori esterni risulta difficile comprendere in quali atti concreti, duraturi e diffusi si traduca la politica di integrazione del Ministero. Rispetto all'italiano L2 sembra non esistere una figura che, a livello ministeriale, individui quali obiettivi devono raggiungere gli allievi, come e in quali tempi, quali sono le figure responsabili, e le risorse a disposizione, perché questo accada. Inoltre il ruolo delle L1 nel curriculum scolastico non è chiaramente definito, concluso un progetto pilota di sensibilizzazione al plurilinguismo che ha coinvolto una manciata di classi sul territorio nazionale (v. p. 229), nulla si sa sulle intenzioni di trasformarne le risultanze in pratiche condivise e diffuse nelle scuole "naturalmente" plurilingui del territorio.

Per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione agli allievi non allofoni a livello europeo ci si ispira sostanzialmente a due modelli (v. p. 133): quello "separato" che, prima dell'inserimento nelle classi regolari, prevede un periodo di apprendimento intensivo e mirato in classi dedicate, e quello "integrato", che prevede l'inserimento da subito in classi regolari unito ad attività integrative in orario curricolare o extracurricolare dedicate all'apprendimento mirato della lingua della scuola. In Italia il

481 Il punteggio per questo sotto-ambito è di 10/100.

482 Cantù e Cuciniello (2012b: 8).

483 Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura>.

484 V. 3.4.2 Le risorse e il personale dedicati del Ministero dell'Istruzione a livello centrale e locale.

modello separato viene propagato principalmente dal partito Lega Nord, che invita alla realizzazione di "classi ponte" (v. p. 141), quello integrato invece è quello descritto da tutti i documenti ministeriali ufficiali.⁴⁸⁵ Se non che, passando dalla teoria alla pratica, il modello che si è osservato in molte scuole in cui si sono svolte le interviste, è di fatto improntato a quella che un'insegnante definisce la "pedagogia dell'arrangiarsi", e che i documenti europei riferendosi all'Italia definiscono diplomaticamente "non sistematico" (cfr. p. 159). Ragazzi, anche grandicelli, neo-arrivati vengono sì inseriti in una classe (spesso, ma non sempre, in alcuni casi, in particolare se arrivano a anno scolastico iniziato, non vi è la garanzia di trovare una scuola che li accolga), ma di regola non si sa se e quando ci saranno risorse per corsi di italiano L2.⁴⁸⁶ L'insegnamento della lingua della scuola è compito esclusivo degli insegnanti di classe, che se ne occupano in orario curricolare parallelamente al proprio insegnamento disciplinare, nella maggior parte dei casi senza essere stati formati in maniera specifica in questo ambito, e senza avere interlocutori che li possano aiutare in questo compito. L'effetto collaterale da parte dei genitori italiani diventa che questi tendono ad evitare per i propri figli classi e scuole con un alto numero di allievi stranieri, creando fenomeni di ghettizzazione (v. p. 162); questa scelta non viene necessariamente motivata con l'alto numero di allievi stranieri, ma piuttosto con la percezione che, in assenza di risorse aggiuntive, la didattica non possa risultare adeguata alla situazione, né per gli italofoeni, né per gli allofoni.⁴⁸⁷

Secondo Favaro (2002: 56-57) in Italia il modello integrato viene articolato in tre modalità diverse:

1) l'immersione **senza sostegni linguistici mirati**, chiamata **sommersione** (dall'inglese "sink or swim", annega o nuota), che si basa sulla speranza che la situazione di bagno linguistico possa produrre capacità comunicative adeguate sia nell'ambito della comunicazione quotidiana, sia nel destreggiarsi negli apprendimenti disciplinari: tramite questa "non modalità" organizzativa l'apprendente compie sostanzialmente da solo e senza aiuti progettati il suo percorso di acquisizione dell'italiano, gli insegnanti di classe cercano di facilitarne l'apprendimento;

2) l'immersione **accompagnata da momenti saltuari e sporadici di sostegno linguistico**, ogni tanto estemporaneamente qualche ora con insegnanti spesso diversi e non necessariamente coordinati fra loro, che seguono interventi di "ripara e rattoppa";

3) l'immersione **accompagnata da forme intensive, continuative e durature nel tempo di apprendimento dell'italiano L2**, organizzata in forma laboratoriale con orario fisso, oppure con orario "a scalare", o ancora attraverso moduli intensivi che si ripetono, su più livelli e con verifiche degli apprendimenti, con insegnati di classe o esterni specializzati, a volte plurilingui, che progettano l'intervento, eventualmente anche in periodi in cui non hanno luogo le lezioni.⁴⁸⁸

485 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

486 Nel periodo in cui sono state svolte le interviste non era infrequente che nel mese di aprile, ragazzi arrivati alle medie dall'estero nel settembre precedente, avessero complessivamente frequentato, in tutti i mesi passati, 2-3 ore di laboratorio di italiano, "grazie" a insegnanti che si erano ritrovati con la propria classe temporaneamente assente per uscita didattica e che quindi avevano dedicato all'uopo le ore diventate libere.

487 Una testimonianza *d'antan* in questo senso viene da una ricerca in ambito torinese, risalente ai tempi in cui le scuole avevano molte più disponibilità rispetto al presente per l'insegnamento dell'italiano L2, riferisce Ciafaloni (2006: 48-49):

Il fatto che i laboratori di L2 siano gestiti da insegnanti che completano l'orario cattedra o che scelgono di mettere a disposizione alcune ore aggiuntive e che non ci siano figure dedicate rendono queste attività molto precarie. Si ha l'impressione che il poco tempo a disposizione degli insegnanti non sia sufficiente per rispondere alle esigenze di alfabetizzazione degli alunni appena arrivati e di italiano per studiare per chi ancora ha bisogno di sostegno. Il rischio di poter rispondere solo all'emergenza è reale, come emerge dalla seguente testimonianza: "Cerchiamo di gestire le risorse sulle emergenze. I ragazzini nati qui, che in famiglia parlano la lingua d'origine e solo a scuola sentono e parlano italiano, continuano ad avere difficoltà linguistiche. L'anno scorso con loro facevamo delle ore di supporto per un maggiore approfondimento rispetto al programma normale, era un modo per sostenerli nello studio. Quest'anno non riusciamo più a farlo, perché sono arrivate due ragazze nuove e anche i ragazzi arrivati l'anno scorso continuano ad avere bisogno di un sostegno. Durante le ore in cui lavoro con loro si riesce a lavorare bene, ma quando lavoro in classe non posso dedicare tempo a loro per andare avanti con programma." (insegnante scuola media di via Ancina) [...] Il caso di questa scuola mostra bene come la scarsità di risorse, in termini di tempo e di professionalità specializzate, renda difficile sostenere realmente gli alunni stranieri. In una scuola collocata in una zona caratterizzata da un alto tasso di disagio sociale, con una percentuale di alunni stranieri in continua crescita e di alunni di seconda generazione che necessitano ancora di sostegno linguistico, sarebbe naturale ci fossero risorse sufficienti per rispondere a queste diverse esigenze.

488 Favaro (2011a: 78-99) descrive così il modello di insegnamento integrato a cui ci si dovrebbe rifare:

In termini organizzativi e di programmazione, si tratta quindi di realizzare laboratori o moduli di italiano L2, continuativi e di qualità, paralleli all'inserimento comune, e non di prevedere classi a parte per gli alunni neoarrivati stranieri. [...] Se vogliamo usare una metafora, possiamo dire che il percorso nell'italiano L2 degli alunni non italofoeni non è fatto di porte che si aprono una di seguito all'altra, ma assomiglia maggiormente a un sistema a "porte girevoli", che prevede classi aperte, entrate e uscite più frequenti e la compresenza di input linguistico adeguato, contenuti disciplinari, scambi e contatti quotidiani con i pari italofoeni. Questo per riuscire ad accompagnare e sostenere gli alunni nello spostarsi in tempi ragionevoli, fra le tre macrotappe dell'apprendimento dell'italiano L2: quella concentrata sul comprendere e comunicare, quella ponte di accesso all'italiano dello studio e quella di approdo agli apprendimenti co-

Le risorse a disposizione dei progetti di immersione con sostegno linguistico intensivo erano, in passato, legate a diverse risorse di personale. Le scuole avevano un organico che permetteva di articolare l'orario di numerosi insegnanti in maniera duplice, sia sull'insegnamento della propria disciplina, sia nei laboratori di italiano L2; anche grazie alle "ore residue"⁴⁸⁹ c'erano poi alcuni momenti di compresenza dei docenti in classe, che vi potevano quindi lavorare per gruppi; numerose scuole poi avevano un organico aggiuntivo con un insegnante dedicato alle attività di laboratorio di italiano; per finire, grazie al fondo di istituto venivano retribuiti i docenti che insegnavano l'italiano L2 oltre il loro orario di servizio. Oggi rimangono quasi esclusivamente⁴⁹⁰ le ormai assai ridotte attività aggiuntive remunerate con il fondo di istituto per le aree a forte processo migratorio e, quando ci sono, le attività realizzate da enti locali, che erogano servizi in base alla legge sul diritto allo studio, o da associazioni; eventuali progetti di breve respiro legati a bandi. Alcune scuole poi possono contare sulla presenza di tirocinanti e/o di volontari, questi ultimi persone sicuramente di buona volontà, di regola però senza nessuna formazione e/o esperienza nell'ambito dell'insegnamento in generale, e ancora di più di quello dell'italiano L2 in particolare. In base alla L 107/2015 dal dicembre 2015 la maggior parte delle scuole può inoltre disporre di un "organico di potenziamento", che in teoria potrebbe essere dedicato anche all'insegnamento dell'italiano L2, purtroppo spesso alle scuole non vengono assegnati gli insegnanti di cui fanno richiesta, e di cui hanno bisogno. Il modello che quindi meglio descrive l'attuale didattica dell'italiano L2 è il primo, quello di sommersione.⁴⁹¹

Nonostante le "Linee guida" formulate negli anni dal MIUR ministeriali (v. p. 181 e p. 185), i progetti pilota sperimentati con successo sul campo come il Piano nazionale italiano L2 (v. p. 183), e la presenza di descrizioni accurate di ciò che "dovrebbe essere", nessuna delle dodici scuole in cui hanno avuto luogo le interviste aveva risorse in termini di laboratori di italiano L2 che si avvicinassero a quelle auspicabili,⁴⁹² molte ne erano assai lontane. Questa situazione è verosimilmente facilitata (sic) dall'assenza di indicazioni nazionali che contengano indici linguistici per gli studenti allofoni e che vincolino le scuole nella progettazione e pianificazione dei loro interventi. In altre parole, se non vi sono obiettivi predefiniti da raggiungere, se a differenza degli studenti italofoni non viene indicato che cosa gli studenti allofoni devono sapere, e in quali tempi, allora si può fare a meno (sic) anche delle risorse necessarie per raggiungere determinati obiettivi. La percezione di una grande distanza fra ciò che dovrebbe essere e invece non è, molto chiara in ambito torinese,⁴⁹³ viene purtroppo confermata da una

muni, per permettere agli studenti stranieri di riuscire a staccarsi dai mortificanti, se visti come perenni, "obiettivi minimi" e tramite un insegnamento che si orienta su indici linguistici e di contenuto per le discipline utilizzare ogni nuovo apprendimento come fondamenta e trampolino per raggiungere l'obiettivo successivo.

489 Per favorire la continuità didattica non tutti gli insegnanti avevano un orario saturo di insegnamento frontale, per poter svolgere supplenze e momenti di compresenza.

490 Per la situazione torinese v. 4.3.7 Un'indagine: il punto di vista di insegnanti torinesi sui corsi di italiano L2. Dal 2016 esistono inoltre i cosiddetti insegnanti di "potenziamento": ogni scuola ha diritto ad avere insegnanti aggiuntivi per poter coprire le supplenze brevi e svolgere progetti, inclusi i laboratori di italiano L2. L'unico problema è che le scuole possono dare vaghe indicazioni degli insegnanti di cui avrebbero bisogno, ma non vi è necessariamente corrispondenza fra gli insegnanti richiesti e quelli inviati dall'ufficio scolastico. Per una carrellata dell'attuale malfunzionamento di questa istituzione vedi la rubrica dedicatavi sul sito di una rivista scolastica, <http://www.orizzontescuola.it/organico-potenziamento/>.

491 Ciafaloni (2006: 177) notava che:

L'allievo straniero è Portatore di esigenze specifiche che non trovano risposta nell'ordinaria programmazione scolastica, esso illumina alcune perversioni del sistema entro cui sono costrette a muoversi le scuole. / Innanzitutto, la necessità di progetti specifici evidenzia una mancata presa di coscienza di un fenomeno che è strutturale e che richiede investimenti significativi: risorse umane, formazione, didattica, ecc... / In secondo luogo, la predisposizione di progetti semestrali o annuali in risposta ai bisogni dell'insegnamento della lingua italiana, dell'orientamento e la prima accoglienza, del sostegno nello studio delle discipline specialistiche rende difficile ogni discorso di continuità didattica e di programmazione dei percorsi educativi, che dovrebbe essere un compito precipuo della scuola nel suo ruolo di formatrice/educatrice delle giovani generazioni. Nei fatti, invece, il mancato passaggio da iniziative specifiche a prassi istituzionalizzate (come potrebbe essere quella dell'insegnamento dell'italiano come L2) aumenta la precarietà delle risposte ai bisogni posti dalla presenza di allievi stranieri, lasciando questi ultimi (e le scuole) alla mercé di bandi di enti pubblici e privati nella tutela del loro diritto all'istruzione. / In terzo luogo, la necessità di cercare risorse esterne alla scuola per garantire accoglienza e formazione linguistica evidenzia un'altra distorsione del sistema scolastico: "l'affare straniero" è un affare di uno o qualche insegnante e non di tutto il corpo docente. L'insegnante referente per l'inserimento degli allievi stranieri spesso si presenta come una figura isolata, che in un'organizzazione sempre più complessa fatica a trovare collaborazioni nella gestione quotidiana del multiculturalismo nelle classi, nell'attenzione alla diversificazione di fabbisogni formativi, nella condivisione dell'aggiornamento didattico, ecc. / Infine, la scuola che dovrebbe essere aperta al territorio e in collegamento con esso sembra invece faticare a tradurre in operatività il "lavoro in rete". Tale difficoltà si manifesta in una scarsa conoscenza di iniziative, prassi e modalità di lavoro che scuole dello stesso ordine praticano, come anche in un debole coordinamento fra scuole di diverso ordine.

492 Due, con una altissima percentuale di allievi stranieri, le avevano avute per alcuni anni in un passato non lontano.

493 Comitato oltre il razzismo (2005: 33-37) si era espresso in questi termini rispetto alla situazione torinese:

Innanzitutto, l'assenza di una politica ministeriale organica sull'inserimento degli studenti stranieri nella scuola italiana ha fatto sì che la stessa programmazione delle iniziative variasse a seconda del territorio e delle possibilità delle

ricerca condotta dal Centro Come⁴⁹⁴ fra gli studenti stranieri milanesi di Favaro (2011a: 88) emerge che nelle ultime tre classi delle elementari il 37% degli allievi aveva competenze scarse o insufficienti nell'italiano dello studio, percentuale che saliva al 57% alle medie.

Oltre a non esserci risorse per insegnanti di italiano L2, non ve ne sono neanche per le mediatrici interculturali (cfr. p. 177): le scuole non vi possono accedere d'ufficio, perché vi sono problemi legati alla loro retribuzione, e vengono interpellate solo se, quell'anno, la scuola ha ricevuto fondi dal Ministero o da fondazioni private, e/o se l'ente locale prevede un pacchetto di ore a cui la scuola può attingere: ambedue situazioni che ultimamente si presentano sempre più di rado.

L'altro lato della medaglia dell'insegnamento dell'italiano L2, sarebbe quello dell'insegnamento delle lingue di famiglia. Secondo Cantù e Cuciniello (2012b: 9)

il significato del plurilinguismo e di conseguenza l'importanza cruciale della valorizzazione e del mantenimento dei patrimoni linguistici dei ragazzi di origine straniera, è un dibattito che sembra essere stato rimosso o assunto da una minoranza di docenti.

I riferimenti legislativi, le dichiarazioni di principio e gli orientamenti espressi nelle circolari ministeriali e nei decreti, non sono ancora adeguatamente declinati in politiche linguistiche: la scuola accusa dunque un significativo ritardo nel tradurre le linee guida della normativa in misure concrete di valorizzazione e di mantenimento dei repertori presenti nelle classi.

Questi studiosi, riprendendo le richieste di Massimo Vedovelli (2010: 9), sottolineano che in Italia, paese storicamente plurilingue a causa della compresenza di lingua nazionale, dialetti, lingue delle minoranze di antico insediamento e oggi delle lingue immigrate, sia necessario avviare un grande progetto di politica linguistica, che metta insieme le migliori forze, per trasformare la variazione e la varietà linguistica da presunto limite a risorsa, riconoscendo il patrimonio di plurilinguismo disponibile all'interno della società italiana, proprio grazie alle lingue immigrate.

A livello nazionale non esiste nessun quadro generale per l'insegnamento curricolare delle lingue di famiglia, i diversi progetti attivi come attività extracurricolari lo sono con modalità che sono diverse per le lingue,⁴⁹⁵ e differenziano ancora da zona a zona. Per alcuni anni il MIUR ha sperimentato attività di sensibilizzazione verso il plurilinguismo attraverso il progetto LSCPI⁴⁹⁶ (Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale), attivato in una manciata di classi prime elementari italiane, per costruire un curriculum plurilingue e interculturale per le elementari e medie caratterizzato dall'insegnamento integrato delle lingue di scolarizzazione. A oggi non è dato sapere quale saranno in futuro gli sviluppi a livello nazionale di questa ricerca/azione.

Per tornare al titolo di questo paragrafo quindi, "Gli interventi scolastici a sistema e i progetti nazionali", al di là dei diversi auspici e di descrizioni dettagliate di ciò che dovrebbe essere, si deve quindi rilevare che, sia a livello di insegnamento linguistico (italiano L2 e lingue di famiglia), che di dopo-

single scuole. Di conseguenza, si è andata con gli anni affermando una situazione molto eterogenea ed è spettato alle singole scuole rispondere alla crescente necessità di trasformazione sollevata dai "nuovi studenti". Alcune scuole hanno finito per vivere passivamente il cambiamento apportato dai "nuovi studenti" senza modificare didattica e prassi assodate, altre, al contrario, hanno scelto di assumere un ruolo propositivo nell'accoglienza degli studenti nati da famiglie immigrate, diventando così "scuole di frontiera" nella sperimentazione di nuove didattiche e nuovi interventi educativi. [...] Se in passato queste scuole avevano un potere attrattivo nei confronti delle famiglie immigrate offrendo laboratori di lingua italiana e servizi di informazione e di orientamento per i nuovi residenti, oggi si trovano a dover fronteggiare una fuga di iscritti non solo italiani, ma anche stranieri. La fuga di iscritti trova spiegazione nella riduzione dell'offerta didattica e di accompagnamento sociale, a seguito soprattutto della ridefinizione al ribasso di risorse umane e finanziarie che le scuole hanno subito all'interno del quadro delle riforme scolastiche succedutesi negli ultimi anni. [...] In ultimo, la modalità con la quale vengono erogati attualmente i finanziamenti finisce per penalizzare soprattutto le scuole che [...] richiederebbero interventi strutturati e duraturi. Infatti, dovendo concorrere ogni anno per il finanziamento dei progetti senza avere la garanzia che vengano approvati, le "scuole di frontiera" [...] trovano molte difficoltà nel programmare interventi a lunga durata.

494 www.centrocome.it.

495 Le uniche due lingue per cui esiste un quadro istituzionale sono l'arabo e il rumeno, v. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

496 Nel sito (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/lscpi>) sono a disposizione i materiali realizzati nelle classi, così come riferimenti di studio per le insegnanti, al riguardo si può leggere che

il Progetto Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale (LSCPI), è promosso dalla Direzione Generale del Personale Scolastico al fine di armonizzare le politiche educative dell'Italia con quelle del Consiglio d'Europa. / Il Progetto è finalizzato alla sperimentazione del curriculum plurilingue e interculturale nel primo ciclo di istruzione e rientra nella nuova strategia educativa del Consiglio d'Europa per promuovere l'educazione plurilingue ed interculturale tra le nuove generazioni. / Il progetto LSCPI offre la possibilità ai dirigenti scolastici e ai docenti del primo ciclo di istruzione di partecipare attivamente ad una intensa e coinvolgente attività di studio sul campo finalizzata alla ricerca di nuovi approcci didattici per l'insegnamento delle lingue di scolarizzazione nella delicata fase di apprendimento linguistico, che trova il suo naturale *humus* nel ciclo dell'istruzione obbligatoria. / I presupposti teorici dell'iniziativa hanno il supporto delle più recenti ricerche della linguistica e delle neuroscienze e trovano fondamento nel lavoro e negli studi compiuti dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa nell'ultimo decennio.

scuola, così come di interventi di mediazione, attualmente non esiste nulla a sistema, neanche progetti nazionali a breve termine che coinvolgano un numero cospicuo di alunni.

3.5 Gli esiti degli allievi con retroterra migratorio fuori dai confini nazionali

Il modo migliore per misurare il livello di integrazione degli immigrati in una società, probabilmente non passa dal paragonare i loro risultati con quelli degli abitanti del luogo, quanto piuttosto nel paragonare i risultati dei loro figli⁴⁹⁷

Dal rapporto dedicato ai figli di immigrati *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students* di OCSE (2012b) emerge un quadro che presenta tendenzialmente le seguenti caratteristiche:

- 1) esiti scolastici significativamente peggiori fra gli studenti stranieri rispetto ai compagni autoctoni;
- 2) abbandono precoce della scuola (nella fascia 18-24 anni il 33% dei ragazzi stranieri residenti in Europa rispetto al 14,1% della popolazione complessiva nella stessa fascia d'età);
- 3) probabilità maggiore del 70% per i giovani immigrati rispetto agli autoctoni di diventare NEET (v. p. 218);
- 4) grave rischio di povertà materiale e di esclusione sociale (ne erano colpiti il 32% dei bambini con genitori stranieri rispetto al 18% dei figli di nativi).

A parere dei redattori i risultati scolastici dei figli degli immigrati possono essere considerati una cartina di tornasole per valutare come i sistemi di istruzione, e la società intera affrontino lo svantaggio scolastico e sociale, in particolare per gli studenti immigrati nati nel nuovo paese. Spesso gli studenti immigrati sono sovra-rappresentati fra chi ottiene risultati bassi, e sotto-rappresentati fra chi ottiene buoni risultati, vi è una differenza significativa negli esiti fra gli studenti autoctoni e quelli figli dell'immigrazione, inoltre più si arriva da grandicelli nel nuovo paese, peggio saranno gli esiti a 15 anni,⁴⁹⁸ viceversa per avere buone competenze in lettura risulta essere importante aver frequentato la scuola materna. Nei diversi sistemi scolastici non emerge un'associazione significativa fra percentuale di studenti con retroterra migratorio in una scuola e esiti scolastici generali, ed è piuttosto la concentrazione di studenti svantaggiati ad ostacolare l'apprendimento sia degli immigrati che dei nativi. Per questa categoria di studenti non vale, a differenza degli autoctoni, una forte categoria predittiva sugli esiti scolastici, cioè quella del grado di istruzione delle madri. Quindi se i propri genitori svolgono attività con una bassa retribuzione, si finisce a vivere in una zona con case non costose, le cui scuole saranno frequentate da molti allievi che presentano uno svantaggio socio-culturale, e se esse non adotteranno un didattica mirata, sostenute da risorse mirate, non riusciranno a colmarlo ma lo perpetueranno. Le risposte che i paesi dovrebbero dare di fronte a questi dati sono essenzialmente tre:⁴⁹⁹

1. rinforzare le politiche per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione: è vero che bambini e ragazzi apprendono "naturalmente" e in fretta, ma questo non basta per raggiungere il livello richiesto per avere progressi adeguati a scuola, non solo ma anche perché le competenze nella lingua di scolarizzazione dei genitori, in particolare delle madri, spesso non è sufficiente per seguire i figli nei compiti;
2. ridurre gli effetti negativi della concentrazione di studenti svantaggiati in certe scuole, ad esempio con politiche mirate che migliorino la qualità dell'insegnamento con insegnanti formati e motivati, classi più piccole e sostegni mirati per gli studenti;
3. analizzare le differenze di impatto di fenomeni e politiche sociali riguardanti gli immigrati.

Pisa in Focus (2015a) conclude come le caratteristiche dei singoli sistemi scolastici possano fare la differenza: una didattica e interventi rispondenti alle esigenze cognitive e psicosociali di questi studenti possono prevenire e colmare lacune linguistiche e contenutistiche, che altrimenti possono diventare fonti di esclusione sociale. Interventi mirati uniti a sforzi più generali per ridurre l'influenza di uno status socio-economico svantaggiato, vanno quindi a vantaggio della società intera.

3.5.1 Gli esiti scolastici dei figli di italiani in Germania

Per specularità su una ricerca che si occupa di allievi stranieri in Italia, vogliamo ora soffermarci brevemente sugli esiti degli allievi italiani quando sono loro gli immigrati, ci soffermiamo in particolare sulla Germania per due motivi: il numero degli emigrati italiani in questo paese è assai rilevante, inoltre l'emigrazione italiana verso questo paese ha una storia di più di mezzo secolo, e permette quindi di seguire nel tempo l'evoluzione della politica scolastica verso gli studenti non allofoni.

⁴⁹⁷ OCSE (2012b: 11).

⁴⁹⁸ Come notavamo in precedenza, l'Italia si trova sempre fra le pecore nere. Per dati sull'Italia v. OCSE (2012b: 39, 41, 60, 69).

⁴⁹⁹ V. OCSE (2012b: 14).

L'Italia è da sempre un paese di emigrazione,⁵⁰⁰ per fermarci a tempi più recenti a partire dalla seconda metà del XIX secolo ha avuto luogo un intenso fenomeno migratorio, che ha coinvolto complessivamente più di 10 milioni di persone verso l'America del Nord e Latina, mentre a partire dalla seconda metà del XX sec. si è trattato principalmente di emigrazione verso i paesi europei, in particolare Francia, Svizzera, Belgio e Germania. In questo ultimo caso molti italiani vedevano l'emigrazione inizialmente come temporanea (si lavorava all'estero per mettere soldi da parte, e potere poi tornare a vivere in Italia), anche se di fatto i più, dopo qualche decennio nel nuovo paese e la nascita dei nipotini, hanno messo ulteriori radici, con la conseguenza che l'Italia di solito hanno continuato a rivederla solo per le vacanze.

Una forma di emigrazione intra-europea degli italiani relativamente recente è quella di giovani con alta qualificazione che cercano fuori confine opportunità lavorative, a causa della pochezza di opportunità di lavoro conseguenti alla crisi finanziaria ed economica, unita ad un nepotismo endemico.⁵⁰¹

L'emigrazione massiccia di italiani in Germania nacque nel 1955, anno in cui l'Italia firmò un patto di emigrazione con la Germania (*Anwerbeabkommen*)⁵⁰² che portò tre milioni di italiani a varcare la frontiera in cerca di lavoro. Negli anni '50 e '60 gli italiani si confrontarono con forme di rifiuto e pregiudizi, quello che è rimasto oggi nell'immaginario tedesco è a volte una immagine stereotipata di italianità che lascia poco spazio a identità difforni; ad esempio quando in tedesco si dice andiamo "dall'italiano", si intende dire per antonomasia, andiamo "in pizzeria". Oggi vivono in Germania circa 850.000 cittadini italiani,⁵⁰³ si osserva una ripresa dell'emigrazione italiana verso questo paese, con un aumento costante degli arrivi: dalle 24.502 persone nel 2010 alle 70.339 nel 2014. Coesistono ormai generazioni diverse di immigrati: quella dei *Gastarbeiter*,⁵⁰⁴ quella dei loro figli e poi nipoti "italo-tedeschi", caratterizzati da identità miste, ed infine il gruppo dei neo-arrivati.

Le risposte date dal sistema scolastico tedesco ai figli degli immigrati variavano e variano nel tempo e da *Land* a *Land*.⁵⁰⁵ Secondo l'oramai estinto "modello bavarese", gli scolari vivevano in enclavi scolastiche divisi per gruppi linguistici, e studiavano nella lingua del paese di origine seguendone i programmi scolastici, l'idea era che, dopo pochi anni vi sarebbero ritornati senza traumi, salvo il fatto che spesso i genitori decidevano poi di stabilirsi in Germania, e i figli si ritrovavano senza sapere il tedesco, e senza una formazione spendibile in quel mondo del lavoro. In altri *Länder* c'erano e ci sono sistemi integrati, in cui viene insegnato in orario curricolare, sia il tedesco, che la lingua del paese di origine; infine, e si tratta della maggior parte dei casi, si frequentano classi regolari imparando il tedesco per osmosi o appoggiandosi a ore integrative la cui consistenza muta di anno in anno (integrate a volte dal volontariato),⁵⁰⁶ potendo magari frequentare corsi, di regola extracurricolari, di lingua di famiglia.⁵⁰⁷ Per quel che riguarda questi ultimi Hans (Reich 2014: 2-3) valuta che la scelta della *Kultusministerkonferenz* (Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione) del 1971 di lasciare la scelta ai singoli *Länder* di integrare questo insegnamento o meno nei curricula scolastici, ha fatto sì che l'attuale situazione sia molto diversa da *Land* a *Land*, poco chiara, marginale e contraddittoria. A sua parere i quattro punti cardine su cui lavorare per arrivare a rendere questi corsi una materia scolastica normale sono la legittimazione ufficiale (da ritrovarsi a livello locale, federale, così come all'interno della politica linguistica e della politica per l'educazione linguistica europea), la motivazione verso questo insegnamento di studenti e genitori (in questo ultimo caso, anche la loro disponibilità ad impe-

500 Ci rifacciamo ai dati di Fondazione Migrantes (2011), e alle riflessioni di Edith Pichler (2010) e (2015).

501 Testimonianze di quest'ultimo tipo di emigrazione si trovano ad es. in blog come <http://www.italianigermania.com/>, <http://www.viaggio-in-germania.de>, <http://www.viviallestero.com/> o anche, specifici per Berlino, <http://www.italiani-a-berlino.com/>, <http://berlinocaciopepemagazine.com/>, <http://www.ilmitte.com/> e <http://www.tuttiaberlino.eu/blog/>.

502 V. <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/68921/erstes-gastarbeiter-abkommen-20-12-2010>.

503 Di cui circa 650.000 registrati all'AIRE, l'Anagrafe degli italiani residenti all'estero, istituita con la L. 470/1988 e gestita congiuntamente, fuori Italia dagli Uffici Consolari, e in Italia dagli Uffici Anagrafici.

504 Questo termine, tradotto letteralmente con "lavoratore ospite", venne usato in Germania a partire dal dopoguerra per intendere una forza lavoro da impegnare per un periodo strettamente necessario, che sarebbe poi ritornata nel proprio paese di origine.

505 Per una panoramica v. Hans Reich (2014) e Heike Klovert (2017).

506 Ci sono stati momenti in cui in Germania, in particolare in alcuni *Länder*, sono stati offerti in maniera strutturata corsi intensivi di tedesco per gli allievi neo-arrivati: negli anni '50 e '60 per i figli degli immigrati dal Sud Europa e dalla Turchia; negli anni '80 per gli *Aussiedler*, migranti con radici tedesche dell'Est Europeo, che avevano diritto alla cittadinanza tedesca; infine negli ultimissimi anni per i profughi, in quelle spesso chiamate *Willkommensklassen* (classi di benvenuto).

507 Paolo Balboni (2006: 124), riferendosi all'insegnamento dell'italiano ai figli di italiani in Germania, lamenta che gli insegnanti delle varie lingue non comunichino fra loro: se l'insegnante di tedesco, quello di inglese e quello di lingua di famiglia rimangono tre insegnanti separati, si fa un danno, dal momento che la testa del bambino è una. O si procede con metodo ad una integrazione delle pratiche di educazione linguistica, che è unica anche se plurilingue, oppure si rischia di fare, e di far fare, uno sforzo enorme senza ottenere sufficienti risultati, o peggio ancora, a portare a inutili disorientamenti.

gnarsi per far sì che diventi un diritto), la praticabilità all'interno della gestione scolastica anche tramite la stabilizzazione dei suoi insegnanti, ed infine la ricerca e l'organizzazione disciplinare.

Presentiamo qui brevemente la situazione odierna di istruzione bilingue⁵⁰⁸ nel *Land* di Berlino, da sempre crocevia di popoli e lingue. La città offre oggi quasi duecento asili nido e scuole materne multilingui.⁵⁰⁹ Nel frattempo trenta in tutto, sono diventate un'istituzione le *Europa-Schulen*⁵¹⁰ (Scuole Europee), nate nel lontano 1992, che a partire dalle elementari per continuare con le scuole superiori, offrono un insegnamento biculturale integrato di e in tedesco e lingua partner a classi con allievi e insegnanti di madrelingua diverse (si tratta di francese, greco, inglese, italiano, polacco, portoghese, russo, spagnolo, tedesco e turco). A queste si aggiungono le *Staatliche Internationale Schule Berlin* SISB (Scuola internazionale statale di Berlino), nate per offrire un percorso in lingua di famiglia ai figli dei militari durante i quasi quattro decenni di separazione della città, così come ai figli dei diplomatici, e le innumerevoli scuole private.⁵¹¹ Friederike Lübke (2017) si sofferma inoltre sull'offerta integrativa pomeridiana dei corsi in lingua di famiglia, sostenuta come punto qualificante del programma dell'attuale coalizione di governo del *Land* Berlino, che prevede di incrementare il numero di asili e scuole bilingui. Si osserva che queste offerte, se ben strutturate, oltre a migliorare le competenze linguistiche di chi le frequenta, creano dei ponti fra famiglie e scuole, e permettono una identificazione maggiore con la cultura di origine. Il 21 febbraio 2017 vi ha avuto luogo un convegno specialistico "Meine Sprache - Meine Stärke. Mehrsprachigkeit in Familie, Kita und Schule" (*La mia lingua - la mia forza. Plurilinguismo in famiglia, alla materna e a scuola*) organizzata dalla Rete BEFaN⁵¹² (Bildung, Eltern, Familie, Nachbarschaft) per verificare lo stato dell'arte del sostegno istituzionale e della politica verso il plurilinguismo in ambito dell'istruzione, il livello di cooperazione fra materne e scuole elementari con genitori di bambini bilingui, e ulteriori possibilità per sostenere il plurilinguismo nelle materne, nelle altre scuole e con le famiglie, rendendo pubbliche buone pratiche in questo campo.

Per quel che riguarda il bilinguismo Martin Spiewak (2015) ricorda che esso ha avuto a lungo connotazioni negative: in alcuni casi, come ad es. l'apprendimento precoce del cinese o dell'inglese, essa viene vista come una scelta di genitori troppo ambiziosi, mentre in altri, ad es. quando si cura il turco come lingua di famiglia, lo si interpreta come indizio di problemi di integrazione. La burocrazia scolastica definisce gli alunni bilingui in negativo, come "nicht deutscher Herkunftssprache", ovvero che non hanno il tedesco come lingua di origine, fino a pochi anni fa venivano premiate le scuole che in cortile, nell'intervallo, obbligavano i propri allievi a usare esclusivamente il tedesco. Il giornalista riprende il lavoro della pedagoga Ingrid Gogolin, che reputa che vi sia un'accettazione crescente verso le lingue degli immigrati, non solo perché ormai negli asili un bimbo su tre (ad Amburgo e in altre metropoli due su tre) hanno un retroterra migratorio, ma anche perché in media i loro genitori hanno qualifiche scolastiche superiori a quelle dei tedeschi. Studi condotti in ambito scolastico, in particolare la *Desi-Studie*,⁵¹³ hanno mostrato che gli studenti bilingui imparano l'inglese meglio della media dei compagni, e gli allievi di scuole bilingui hanno competenze contenutistiche in parte superiori ai coetanei. Introducendo a tappeto test linguistici diagnostici nelle scuole materne, e quando necessario un supporto linguistico in piccoli gruppi prima dell'ingresso a scuola, si è cambiato il punto di vista: non sono le lingue di famiglia a causare problemi a scuola, ma le insicurezze in tedesco, che possono esserci anche fra gli allievi senza retroterra migratorio. L'autore pensa che, senza trascurare l'importanza del tedesco, ormai è più diffusa di quel che si pensi la posizione che non sia saggio ignorare la dote linguistica dei bambini bilingui.

Per quel che riguarda il tedesco L2 il *Land* mette a disposizione *Willkommensklassen* (classi di benvenuto) per tutti gli scolari che non sanno il tedesco, quindi profughi siriani, iracheni e afgani, ma an-

508 Dal punto di vista legislativo ci si deve riferire alla *Schulgesetz für das Land Berlin* (Legge scolastica per il *Land* di Berlino) del 26 gennaio 2004, che nel suo articolo 15 regola "L'insegnamento per studentesse e studenti con lingua di origine diversa dal tedesco", sia per quel che riguarda l'insegnamento del tedesco come L2 che quello delle lingue di famiglia, integrato dalla *Verordnung über den Ausgleich sprachbedingter Nachteile bei aus dem Ausland zugezogenen Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I* (Decreto sulla compensazione di svantaggi linguistici per studentesse e studenti provenienti dall'estero di lingua di origine diversa dal tedesco nella scuola primaria e secondaria di primo grado) del 28 settembre 2016.

509 Per un elenco v. <http://www.fmks-online.de/bilikitas.html>.

510 V. sul sito del Parlamento locale <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europa-schule/>.

511 Per un elenco v. ad es. <http://www.businesslocationcenter.de/en/WB/E/iii/1//seite0.jsp>.

512 La rete berlinese Bildung-Eltern-Familie-Nachbarschaft (Istruzione-Genitori-Famiglia-Vicinato) esiste dal 2016 ed è finalizzata in particolare allo scambio specialistico nell'ambito dell'istruzione pre-scolare e del plurilinguismo; l'obiettivo è di rendere visibile il plurilinguismo, sostenerlo e ancorarlo nella politica educativa del *Land* Berlino, v. <http://ikmo-berlin.de/vernetzen/netzwerk-befan/>.

513 Questo studio ha coinvolto 220 scuole, v. la pagina dedicata dal Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international>.

che per figli di migranti per motivi professionali e economici, secondo l'articolo di Susanne Vieth-Entus e Sylvia Vogt (2017) sono state frequentate nell'anno precedente da 12mila studenti. Il Senato di Berlino riporta che il 60% dei partecipanti delle scuole elementari viene integrato nelle classi regolari entro 6 mesi, un restante 19% entro 9, le giornaliste si chiedono però che cosa succede al 20% che non ce la fa a effettuare velocemente il passaggio e/o che nelle classi regolari incontra forti difficoltà. Esse valutano che quando il passaggio non viene accompagnato da personale impegnato in una valutazione degli apprendimenti e da corsi ponte (*Überbrückungskurse*), e non si lavora in maniera mirata sui contenuti delle discipline, il rischio concreto è che presto gli allievi rimangano indietro, e inizino magari a presentare atteggiamenti negativi e/o oppositivi verso la scuola. Non va poi dimenticato chi proviene da situazioni traumatizzanti, che avrebbe bisogno da subito di attenzioni mirate, che la scuola è però autorizzata a richiedere solo dopo un anno di frequenza, perpetuando quindi situazioni di disagio. Agli studenti più grandi con una scolarizzazione ridotta vengono offerte le *Willkommensklassen Plus*, in modo da prepararli in maniera mirata a una formazione professionale.

Gli esiti scolastici dei figli di immigrati per decenni sono stati generalmente molto lontani da quelli degli allofoni, sia in termini di promozioni, sia per quel che riguarda il successo nella formazione professionale, o nella scelta delle scuole superiori,⁵¹⁴ così come per la frequenza proporzionalmente molto alta delle *Förderschulen*, le scuole differenziali,⁵¹⁵ e delle *Hauptschulen*, il ramo più breve della scuola dell'obbligo. La allora rappresentante governativa per le questioni degli stranieri Cornelia Schmalz-Jakobsen (1997) osservava che, nonostante gli italiani vivessero da più di trent'anni in Germania, gli esiti dei loro figli precludessero loro molti profili professionali.⁵¹⁶ Un ruolo importante della cattiva riuscita scolastica degli studenti veniva da lei individuata proprio nella scuola stessa, e nella sua "essenza monoculturale": a causa delle sue strutture e dei suoi contenuti emarginava gli studenti di origine straniera. Ad esempio minimizzando o trascurando in maniera sistematica l'eterogeneità dei prerequisiti di apprendimento⁵¹⁷ e di accesso ai diversi tipi di scuola, oppure non riconoscendo il bi- e il plurilinguismo come valore intrinseco, e quindi non sostenendolo a lezione. Inoltre vi è una "discriminazione istituzionalizzata" che porta alla creazione di differenze etniche fra le scuole, sia nella loro composizione, sia nei tassi di bocciatura.⁵¹⁸ A parere dell'esperta per superare questi problemi è necessaria una modifica dell'organizzazione immanente alla scuola che vede i bimbi figli di stranieri come "problema" e non come opportunità, e che fa sì che i genitori stranieri vengano spesso *di fatto* esclusi dai processi decisionali, sia per difficoltà di comunicazione, sia perché essi non vengono considerati interlocutori culturalmente affidabili. Arrivati alla terza generazione di scolari stranieri continuano a rimanere necessarie misure specifiche di sostegno, in particolare prima dell'ingresso nella scuola elementare, nel passaggio dalla scuola elementare a quella secondaria, e da quella secondaria alla formazione professionale. Per fare ciò si dovrebbe partire non solo dai deficit, ma anche dai punti di forza derivanti dal plurilinguismo e dalle competenze biculturali, che rappresentano un potenziale sociale fino ad ora sottoutilizzato. E' particolarmente importante quindi che vengano frequentate scuole materne con personale qualificato per sostenere lo sviluppo della personalità e prevenire difficoltà nel successivo percorso scolastico. L'asilo stesso può stimolare il bilinguismo, non solo ma anche, tramite asili bilingui. E' importante e necessario un supporto linguistico-didattico mirato sia del tedesco, sia della lingua madre, è infatti noto che una L2 viene appresa meglio se la lingua madre viene sviluppata in parallelo. Va riconsiderato anche il ruolo dell'insegnamento delle lingue di famiglia in orario extra-curricolare,

514 In Germania non esiste la scuola media unica e i bambini, concluse le elementari (che terminano, in base al *Land*, in quarta, quinta o sesta classe) devono scegliere direttamente la scuola superiore (le scuole danno sempre indicazioni alle famiglie riguardo al proseguimento degli studi dei figli, in alcuni *Länder* esse sono vincolanti, in altri no). O si frequentano le scuole di avviamento, che terminano con la prima o seconda superiore (rispettivamente le *Haupt-* e le *Realschulen*), a cui segue la formazione professionale obbligatoria triennale, oppure si frequentano i licei, che portano alla maturità, v. Carola Padtberg-Kruse (2013).

515 Il sistema scolastico tedesco ha previsto fino a tempi molto recenti per gli allievi con deficit fisici, cognitivi o comportamentali la frequenza praticamente esclusiva di scuole differenziali, in queste scuole però la percentuale di allievi stranieri è sempre stata significativamente superiore rispetto a quella attesa, perché non di rado le difficoltà scolastiche erano da ricondurre in realtà a deficit nel tedesco. Nel 2009 in seguito alla ratifica da parte della Germania della "Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità", il sistema scolastico tedesco ha iniziato a porsi la questione di un apprendimento di tipo integrato, e qualche scuola differenziale ha iniziato a chiudere.

516 Fra gli stranieri gli alunni italiani erano e in parte continuano ad essere il gruppo ad avere il tasso più alto di presenze nelle scuole differenziali e nelle *Hauptschulen*, unite a tassi bassissimi di frequenza dei licei.

517 L'autrice nota che oltre alle barriere sociali, sono le competenze in tedesco a non essere sempre sufficientemente sviluppate; inoltre anche la lingua di famiglia, attraverso l'esperienza migratoria, non è pienamente sviluppata. Di regola non viene considerato che questi alunni assolvono la scuola in una L2, anche se la ricerca mostra chiaramente che dopo pochissimi anni di scuola, quando si affronta uno studio più teorico, emergono deficit nello scritto.

518 Cornelia Schmalz-Jakobsen (1997) descrive inoltre pratiche in Italia non presenti, come il trasferimento in scuole differenziali, o la frequenza posticipata della scuola elementare.

visto che ciò crea una fatica supplementare per gli allievi. Le conclusioni del rapporto chiedono un cambio di prospettiva nel sistema scolastico che, partendo dal riconoscimento e dal sostegno delle competenze interculturali degli studenti, porti a una rielaborazione di concezioni e indicazioni didattiche, così come di contenuti e metodi, materiali e curricoli. Va rivista la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti a partire dalle scuole materne, prevedendo fra le altre cose l'inserimento strutturale in orario curricolare dell'insegnamento della lingua materna per sostenere il bilinguismo.⁵¹⁹ Poiché barriere linguistiche hanno esiti negativi sulla formazione scolastica e professionale, per superarle vi è bisogno di corsi integrativi che inizino in maniera intensiva a partire dalla scuola materna, inoltre si devono prevedere misure linguistiche ad hoc per i ragazzi che arrivano in Germania da grandicelli, infine è necessario che genitori e figli vengano informati in maniera mirata sul sistema scolastico e quello di formazione.

Rispetto al ruolo dell'insegnamento della lingua materna Marie-Luise Beck-Oberdorf e Monika Bethschneider (1990) lamentano come nonostante essa abbia un ruolo fondamentale per l'identità individuale e socio-culturale dei bambini ed il loro sviluppo cognitivo, la sua cura nelle scuole tedesche abbia un ruolo assolutamente secondario, e che questo dipenda da una politica scolastica etnocentrica. La situazione di vita dei figli degli immigrati è bilingue, ma con l'ingresso nella scuola è solo più la lingua della scuola ad avere importanza, un'importanza basilare, fino ad arrivare all'estremo del trasferimento per motivi linguistici di numerosi bambini nelle scuole differenziali, scolari che non avendo sviluppato le loro competenze nella L1, incontrano difficoltà a svilupparne di adeguate nella L2. I bambini vengono obbligati a una scolarizzazione esclusiva in una lingua che conoscono solo superficialmente, prima di aver conoscenze compiute nella loro lingua madre; il loro bilinguismo viene visto esclusivamente come deficit da appianare con misure compensatorie. Quando vi è un insegnamento della lingua madre esso è facoltativo, extracurricolare, non ha posto in pagella, le riflessioni dietro ad esso non sono di tipo pedagogico, ma esclusivamente organizzativo, i regolamenti dei singoli *Länder* fanno capire che questi corsi rappresentano soprattutto un peso. Questa gerarchizzazione delle lingue mostra il disconoscimento delle competenze dei bambini, e che la lingua usata con genitori e parenti non ha nessun valore.

Alleman-Ghionda (2006) si interroga sui motivi per cui in Germania gli studenti greci e spagnoli abbiano buoni esiti scolastici, mentre gli italiani risultino in posizione particolarmente svantaggiata, formulando quattro ipotesi al riguardo:

1) il sistema scolastico tedesco è diametralmente opposto a quello italiano, e i genitori hanno difficoltà a intervenire tempestivamente;

2) i corsi di lingua e cultura italiana, di pochissime ore settimanali, non riescono ad adempiere alla loro funzione di consolidamento delle competenze linguistiche [a differenza di quello che succede ad esempio per gli allievi greci, che frequentano corsi più intensivi];

3) i progetti migratori delle famiglie italiane spesso non sono ben delineati, e i genitori non investono abbastanza nell'apprendimento della lingua ufficiale e nella scolarizzazione dei figli;

4) le famiglie hanno un livello di istruzione poco alto, in particolare le madri che, secondo le indagini PISA esercitano un importante influsso formativo, sia attraverso gli input linguistici, sia attraverso l'abitudine alla lettura; questo viene amplificato dall'organizzazione didattica tedesca che prevede come "regola" scuola la mattina e compiti a casa il pomeriggio con l'aiuto di un genitore.

Dagli studi di caso condotti su 22 giovani italiani da Edith (Pichler 2010) emergono dati interessanti che mostrano come, mutatis mutandis, non è la nazionalità a decidere degli esiti scolastici, ma la condizione di emigrazione, e che la situazione di molti allievi italiani in Germania è simile a quella di molti allievi con retroterra migratorio in Italia. I ragazzi italiani intervistati hanno aspirazioni nel campo dell'istruzione che non riescono a realizzare a causa di giudizi sbagliati durante il passaggio di scuola, che portano a processi di auto-eliminazione da percorsi di istruzione secondaria che portano alla Maturità. Inoltre le reti sociali hanno un ruolo fondamentale per il successo scolastico, specialmente se possono sostenere i ragazzi; per questi ragazzi la mancanza di reti sociali, autoctone o etniche, sembra avere un effetto negativo sul loro percorso scolastico, l'isolamento li priva di modelli di riferimento che potrebbero avere una funzione positiva. Infine alcuni genitori sono emigrati in Germania quando ormai la piena occupazione apparteneva al passato, hanno biografie occupazionali discontinue e precarie, che possono risultare destabilizzanti durante il percorso scolastico dei figli. Per concludere, nei media tedeschi e in non poca ricerca scientifica, viene spesso citato come esempio di integrazione riuscita la totale immersione nel paese di residenza, contestualmente all'abbandono dell'orientamento verso il Paese di origine e verso il gruppo etnico; mentre non poche delle persone intervistate

519 Cfr. anche la delibera della Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione del 25 ottobre 1996 "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule".

vedono invece il mantenimento e la cura della cultura d'origine come un veicolo di inclusione; e reputano che competenze linguistiche e sociali multiple possano rappresentare una risorsa e una qualifica spendibile sul mercato del lavoro.

L'Italia per prima vive un paradosso schizofrenico: quando si tratta dei figli dei propri emigrati all'estero, "ovviamente" si impegna ai sensi del DL 297/94 (già L. 153/71) per offrire loro corsi di lingua e cultura italiana e doposcuola con madrelingua, a volte sostenendo anche sezioni e scuole bilingui;⁵²⁰ tutte cose che in Italia specularmente creano grandissimo sospetto, e di fatto quando i migranti chiedono spazi e tempi per le loro lingue, spesso glieli si nega temendo la "ghettizzazione", o spiegando loro che sono superflui.

Nel 2004 l'Ambasciata d'Italia a Berlino e l'Istituto di Romanistica della Humboldt-Universität realizzano un convegno di tre giorni su "I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive", leggerne gli atti, bilingui, significa trovarsi in uno stato di *déjà vu* perenne: nel momento in cui si scambiasse "ragazzi italiani" con "ragazzi non italiani", e "scuola tedesca" con "scuola italiana" si troverebbe una descrizione precisa dello stato dei ragazzi figli di stranieri nelle scuole italiane oggi. Si tratta di un'ennesima riprova che andare bene o male a scuola non è una questione genetica, ma di capacità dei sistemi scolastici di accogliere ragazzi (e genitori) di lingue e culture diverse (altrimenti grazie al "DNA italico", un figlio di italiani dovrebbe andare bene a scuola in qualsiasi paese del mondo).

L'ambasciatore Silvio Fagiolo (2006: 3-5) nota come i ragazzi italiani sono fortemente sovra-rappresentati nelle scuole differenziali (anche rispetto ad altre comunità straniere, e sono comunque, in proporzione, il doppio dei ragazzi tedeschi), sotto-rappresentati nei licei, e abbiano competenze linguistiche "deludenti", sia in tedesco che in italiano. Il senso del congresso è quindi di individuare strade per migliorare l'inserimento nella scuola tedesca, e per valorizzare la potenziale competenza linguistica bilingue (italo-tedesca). Steffen Reiche (2006: 37-48), Ministro per l'Istruzione del Brandeburgo, osserva che gli immigrati italiani sono il gruppo di più antica immigrazione (si è arrivati alla quarta generazione), e il terzo in termini numerici, dopo quello dalla Turchia e dall'ex-Jugoslavia. I risultati dei test PISA in Italia come in Germania sono assai sconcertanti per quel che riguarda gli studenti con retroterra migratorio e il motivo, a suo parere, è che, come per la torre di Pisa, nell'istruzione dei due paesi si sia risparmiato sulle fondamenta. La Germania dipende dall'immigrazione, e deve curare meglio l'istruzione degli studenti con retroterra migratorio per motivi non solo idealistici o pedagogici, ma utilitaristici, perché non si può permettere alti tassi di dispersione, con persone che vanno facilmente incontro a carriere sociali e biografie difficili. Egli individua sette settori di azione per migliorare la situazione, il primo dei quali è il miglioramento della competenza linguistica in tedesco a partire dall'età prescolare, con curricula mirati per i non madrelingua. Il secondo riguarda misure per un collegamento migliore fra materne e elementari e prevede, fra le altre cose, che il primo biennio delle elementari possa essere assolto anche in uno o tre anni (con più tempo a disposizione nel caso di bambini che presentano svantaggi di tipo linguistico, a cui dedicare sostegni mirati). Il terzo riguarda il miglioramento dell'istruzione elementare, e in particolare le competenze linguistiche viste come base per tutti gli altri processi di apprendimento. Per gli studenti neoarrivati ci dovrebbero essere classi in cui apprendere il tedesco in maniera intensiva, e studiare contemporaneamente le materie principali in maniera semplificata, parallelamente si apprenderebbero alcune materie in lingua materna, bisognerebbe poi offrire doposcuola pomeridiani e durante le vacanze. Nel quarto ambito, mirato agli alunni culturalmente svantaggiati, si prevede l'utilizzo di contingenti di insegnanti formati per l'insegnamento del tedesco come L2, e di insegnanti che abbiano essi stessi un retroterra migratorio. Il quinto settore riguarda standard di istruzione vincolanti, e che implicino un'azione di sostegno mirata per gli studenti che non riescono a raggiungerli. Il sesto settore d'azione è la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, per migliorare le loro competenze diagnostiche e metodiche. Il settimo, e ultimo settore, riguarda il tempo pieno come condizione strutturale, o a integrazione del tempo parziale, per venire incontro non solo alle esigenze delle famiglie, ma anche per fornire un'offerta equa di attività culturali e sportive per tutti i bambini.

Adriano Benedetti (2006: 55-60), Direttore Generale per gli Italiani all'Esteri e le Politiche Migratorie presso il Ministero degli Affari Esteri illustra in dettaglio tutte le misure che l'Italia mette in atto per i figli di italiani in Germania: l'insegnamento dell'italiano ad allievi in età prescolare e dell'obbligo scolastico, la formazione in servizio degli insegnanti, così come le attività di recupero per gli allievi che presentino problemi di apprendimento. Rispetto ai corsi di italiano per figli di italiani Alessandro Gaudiano (2006: 68), Consigliere per l'emigrazione e gli Affari Sociali presso l'Ambasciata d'Italia a

520 V. http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/promozionelinguaitaliana/corsilinguaculturaitaliana/corsiconnazionaliestero.html.

Berlino nota che non si sanno esattamente quali siano gli esiti effettivi degli stessi; Raffaele Sanzo (2006: 99-100), Dirigente Tecnico presso il MIUR, sottolinea come essi non siano correlati al curricolo formale, e non si riverberino in alcun modo nei risultati finali, le condizioni di apprendimento poi non sono delle migliori (*ibidem*): "si studia nell'aula messa casualmente a disposizione, stanchi dopo una giornata di fatiche scolastiche [...], con compagni di strada casuali". La proposta ministeriale italiana è quindi, nei *Länder* in cui i corsi sono a carico delle autorità tedesche, di far emergere questi corsi dalla loro ghettizzazione, per farli entrare nell'orario curricolare, così da farli rientrare a pieno diritto del curriculum frontale; bisognerebbe possibilmente avere un'aula dedicata, lavorare in gruppi omogenei, e con obiettivi di apprendimento a medio-lungo termine.⁵²¹

Passata una decina di anni da questo convegno è interessante leggere due rapporti di OCSE (2015c) e (2015d), che studiano in maniera longitudinale i dati PISA e osservano come vi sono paesi che, modificando le politiche scolastiche, riescono a migliorare gli esiti degli studenti immigrati: in meno di un decennio la Germania è riuscita a ridurre la percentuale di studenti immigrati con bassi risultati dell'11%, e gli esiti in matematica degli studenti di seconda generazione è migliorata di 46 punti, l'equivalente di più di un anno di scuola: si sono ottenuti quindi per il tedesco e per la matematica miglioramenti significativi. Lo stesso non si può dire per l'Italia.

521 Chi scrive si interroga se queste riflessioni sui corsi di lingua di famiglia per figli di italiani in Germania dei responsabili del MIUR non potrebbero venir riprese in Italia per i corsi di lingua di famiglia per i figli di immigrati.

4 L'offerta scolastica e parascolastica per studenti bilingui a Torino

Un altro aspetto un po' trascurato e personalmente credo sia un aspetto su cui dobbiamo riflettere molto, è l'attenzione alla lingua di origine: solo [... pochissime] scuole ci hanno detto di fare delle attività che in qualche modo si collegano alla lingua di origine¹

Paola Pozzi, allora Assessore al Sistema Educativo e alle Politiche di Pari Opportunità del Comune di Torino scriveva ormai una dozzina di anni fa in Città di Torino (2004: 4):

La presenza di famiglie straniere fa parte ormai della normale vita della nostra città e sappiamo che questo non è un fenomeno temporaneo bensì in crescita e destinato a diventare sempre più stabile, trasformando profondamente in modo definitivo la nostra società.

L'immigrazione, trasformandosi da fenomeno emergenziale concentrato a fenomeno normale diffuso, porta immediatamente all'attenzione la normalità di vita dei bambini che spendono buona parte del loro tempo e delle loro energie a scuola: la scuola dell'infanzia, la scuola elementare, la scuola media. E non solo la vita dei bambini e in gran parte vita nella scuola, ma anche la vita delle famiglie è in gran parte legata alla vita che i bambini trascorrono a scuola.

La scuola, per chi arriva in una nuova città, in un nuovo paese, è il primo, fondamentale, luogo in cui si gettano le basi per gli anni successivi: perché ciò che il bambino apprende o non apprende in quegli anni condiziona il suo essere cittadino in futuro. L'offerta scolastica e integrativa per gli allievi internazionali a Torino è assai articolata e sfaccettata. Differenziamo intanto fra l'offerta del pubblico, dell'associazionismo e del volontariato da una parte, tendenzialmente a costo zero o assai ridotto per le famiglie, e quella delle diverse istituzioni private o paritarie, che prevedono una compartecipazione delle famiglie anche assai significativa, che può abbondantemente superare la decina di migliaia di euro all'anno.

4.1 Gli attori istituzionali e il terzo settore

Fra gli attori che hanno esclusivamente finalità di istruzione, educative e sociali, e investono proprie risorse economiche e di personale senza averne un guadagno si trovano:

- il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nelle sue articolazioni territoriali (l'Ufficio Scolastico Regionale USR per il Piemonte,² l'Ambito Territoriale AT di Torino³ e il Centro Territoriale per l'Inclusione CTI);
- la Città Metropolitana di Torino;⁴
- la Città di Torino;⁵
- le associazioni, religiose e non, basanti spesso sul volontariato, gli oratori e le parrocchie sparsi sul territorio;
- le Fondazioni bancarie e aziendali, che possono deliberare di utilizzare parte dei fondi a propria disposizione, anche nel campo dell'istruzione, interagendo e sostenendo iniziative del settore pubblico.

4.1.1 Il Ministero dell'Università, Ricerca ed Istruzione ed il tempo imperfetto

Il Ministero dell'Istruzione, anche nelle sue articolazioni regionali e locali, si occupa di sostenere le scuole nel raggiungimento degli obiettivi esplicitati nelle linee guida e nelle direttive centrali. Questo vuol dire, fra le altre cose, che ogni sede regionale porrà accenti diversi nell'attuazione delle politiche scolastiche nazionali.

Per fare un esempio concreto nell'ambito che ci riguarda, come riportano i sindacalisti piemontesi della scuola CISL e CGIL,⁶ nel 2010 uno dei primi atti politici della neoeletta giunta regionale a presidenza Cota,⁷ è stato l'annullamento dei fondi per i corsi di italiano L2 nelle scuole; contestualmente nell'estate dello stesso anno il MIUR regionale cancellava tutti i distacchi degli insegnanti dei labora-

1 Carla Bonino, allora Dirigente del Settore Integrazione Educativa della Città di Torino, a commento di un'indagine realizzata nelle scuole dell'obbligo, in Città di Torino (2004: 8).

2 I cui siti sono rispettivamente <http://www.istruzioneepiemonte.it> e <http://torino.istruzioneepiemonte.it>.

3 Fino al 2014 Ufficio Scolastico Provinciale, dal 2015 Ambito Territoriale Provinciale ATP, qui di seguito si troverà spesso l'abbreviazione USP.

4 In base alla L. 56/2013 dal primo gennaio 2015 non esistono più gli enti locali Province, le cui funzioni sono state assorbite dai comuni e dalle regioni, in dieci casi, esse sono sostituite dalle neo-fondate "Città Metropolitane", il sito per Torino è www.cittametropolitana.torino.it/.

5 V. <http://www.comune.torino.it/>.

6 Per la CISL durante l'incontro del 24 maggio 2012 con l'allora rappresentante regionale Enzo Pappaletta e la rappresentante provinciale Teresa Olivieri; per la CGIL tramite la nota personale di Carlo Mini del 13 luglio 2012, responsabile delle questioni riguardanti gli allievi stranieri all'interno della segreteria regionale della CGIL (a partire dalla contrattazione regionale con l'USR e la Regione sulle risorse ed attività dedicate alle "fasce deboli" e le scuole con alta percentuale di alunni stranieri).

7 Presidente della giunta regionale piemontese dal 2010 al 2014, esponente del partito Lega Nord.

tori di italiano L2 nelle scuole dell'obbligo di Torino (questo non accadeva però in altre regioni del Nord Italia con una popolazione scolastica paragonabile, come la Lombardia ed il Veneto).⁸ Delle attività recentemente scomparse fanno parte il gruppo di lavoro "Multilinguismo a scuola", in cui numerose scuole torinesi in rete fra loro con capofila la Gabelli, in collaborazione con l'UTS e il MIUR regionale, dal 2007 al 2012 hanno coordinato gli interventi relativi all'insegnamento dell'italiano L2, e delle lingue di origine arabo e rumeno. Fino al 2012 il MIUR piemontese ha avuto anche un'ispettrice a capo del non più esistente "Gruppo interregionale intercultura",⁹ che coordinava le iniziative ministeriali a livello regionale, col suo pensionamento l'incarico è passato all'Ufficio VI dell'USR del MIUR.¹⁰ Risultano scomparsi da diversi anni dal dominio del MIUR regionale, sia il sito dedicato all'intercultura, sia quello dell'UTS Inserimento Stranieri, oggi CTI (v. p. 239), quello delle "Lingue straniere" (che presentava anche le attività riguardanti alcune lingue di famiglia e l'italiano L2), così come quello di "Scuola ed Europa".¹¹ Il link del sito dell'USR nella sezione "Istruzione e integrazione",¹² che prevede una pagina dedicata agli "Alunni di cittadinanza non italiana", non mostra alcun contenuto. L'unico ambito documentato è quello degli interventi legati all'insegnamento dell'italiano L2 agli adulti, regolati da un accordo fra MIUR e Ministero dell'Interno, perché propedeutici all'ottenimento del permesso di soggiorno per lungo soggiornanti.¹³

A Torino esisteva in passato un consorzio interistituzionale fra Regione Piemonte, Provincia di Torino, Provveditorato agli Studi di Torino e Comune di Torino dedicato agli studenti stranieri CIDISS (Centro informazione documentazione inserimento scolastico stranieri), la sua finalità era, partendo da una visione scolastica condivisa, di elaborare e implementare azioni sinergiche. Esso si è poi sciolto ed è stato fondato l'ufficio UTS (Unità Territoriale di Servizi) Inserimento Stranieri,¹⁴ emanazione dell'Ufficio Scolastico Regionale e operativo mediante l'USP, che si è occupato principalmente di inserimento scolastico degli allievi stranieri fra i 5 e i 18 anni, ad esempio incontrando i genitori non italo-foni per consigliarli per l'iscrizione dei figli.¹⁵ Ha indetto, previa presenza di fondi, corsi di formazione per gli insegnanti sull'italiano L2, e ha reso fruibile per la lettura in loco i testi della propria biblioteca sull'intercultura e sull'italiano L2. Dal 2007 al 2012 ha amministrato all'interno del gruppo per il "Multilinguismo a scuola" i corsi extracurricolari di arabo e rumeno, e ha contribuito alla realizzazione di progetti "madi e figli" all'interno della "Scuola delle mamme";¹⁶ inoltre ha coordinato numerose ricerche, alcune delle quali pubblicate,¹⁷ e realizzato prodotti editoriali come il libretto illustrato *Benvenuta/o*,¹⁸ il Cd-rom *L'italiano a portata di mano*¹⁹ e il testo *Lingue a confronto: italiano e l'arabo* (di Claudia Maria Tresso), *Dalla madrelingua all'italiano* (di Arturo Tosi), la collana *Quaderni gialli*,²⁰ una serie di testi monografici sull'insegnamento dell'italiano L2 e L1; ha poi collaborato alla realizzazione dei tirocini per i mediatori culturali in formazione, e ha supportato tesisti e ricercatori. Fino al 2012 ha monitorato l'iscrizione e la frequenza dei ragazzi stranieri nei vari cicli scolastici per il rappor-

8 Antonella De Gregorio (2014) ricorda che, sotto la Ministra Gelmini, oltre alla sparizione degli insegnanti di Italiano Lingua2, ci sono state massicce riduzioni nella formazione degli insegnanti, e nell'orientamento dei ragazzi e delle famiglie; a ciò si sono sommate la crescente diminuzione delle risorse degli enti locali, che a loro volta hanno ridotto o eliminato l'offerta ore di italiano L2; inoltre alle elementari sono volatilizzate le ore di compresenza fra insegnanti, che permettevano di fare recupero e lavorare in gruppi. "Si toglie, mentre il numero di alunni stranieri aumenta".

9 La designazione ufficiale in realtà è "dirigente tecnico".

10 Dal 2015 una nuova ispettrice è diventata referente regionale per l'intercultura, nonché del curriculum di inserimento degli alunni stranieri e del curriculum multiculturale, v. il "Funzionigramma Corpo Ispettivo" dell'URS http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/04/funzionigramma_corpo_ispettivo.pdf.

11 In passato <http://linguestraniera.istruzioneepiemonte.it/> e <http://scuoleuropa.istruzioneepiemonte.it/>.

12 Cfr. http://www.istruzioneepiemonte.it/?page_id=4521.

13 Regolamentato dalla L 94/2009.

14 Con Decreto del Direttore Generale dell'USR del Piemonte n. 10422 del 23 novembre 2015, continua a venire ospitato dalla scuola "De Amicis" in via Masserano 4, anche per quel che riguarda la sua presentazione in linea, v. http://www.icregio-parco.gov.it/index.php?option=com_content&view=category&id=73&Itemid=193

15 Da quando nel 2013 è diventata obbligatoria l'iscrizione online degli studenti, ha offerto anche consulenza per svolgere le iscrizioni dalle proprie postazioni informatiche, attività in cui sono impegnate anche le segreterie delle scuole e le biblioteche, grazie al supporto dei senior civici (v. p. 238).

16 "Scuola delle mamme" e "Al Karim" (un racconto etnico bilingue).

17 Fra queste i materiali del progetto Litos (cfr. p. 98), e nel 2010, l'articolazione regionale del progetto nazionale Poseidon, per l'educazione linguistica anche come L2, cfr. <http://www.usrpiemonte.it/poseidon/Documenti%20condivisi/Forms/AllItems.aspx>, http://www.usrpiemonte.it/poseidon/Documenti%20condivisi/CLIFU_18%20febbraio%202010_Mosca.pdf.

18 Con audiocassetta e Cd rom interattivo in 11 versioni bilingui (con italiano e, rispettivamente, albanese, arabo, cinese, francese, greco, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo e tedesco), che presenta alcune situazioni quotidiane utilizzando il lessico di base.

19 Realizzato nel 2000 all'interno del Progetto Litos (cfr. p. 98), esso era dedicato alla formazione dei docenti e presentava interventi di educazione linguistica nelle scuole con figli di stranieri.

20 Cfr. (Bosc et al. 2006: 300 e 304), i quaderni erano un tempo scaricabili anche dal sito web dell'UTS, da alcuni anni non più attivo.

to annuale dell'*Osservatorio Statistico sull'Immigrazione* della Prefettura di Torino. Per diversi anni ha seguito il progetto "La scuola delle Mamme" all'interno della scuola De Amicis. Ha intrattenuto fino al 2011 un sito internet²¹ da cui si potevano consultare e scaricare numerosi materiali. Fra i materiali non più in distribuzione, attualmente non scaricabili vi sono: l'opuscolo "Vieni a scuola" (2001), una guida in 7 versioni bilingui (italiano, albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno, spagnolo) per genitori immigrati, che tematizza i quesiti più ricorrenti sulla scuola, e la collana "Quaderni di Italiano L2". In passato inoltre ha attivato progetti annuali, declinando progetti pilota nazionali o realizzando progetti pilota dedicati all'insegnamento dell'italiano L2, fra essi citiamo²² nel 2003-2004 "Litos",²³ nel 2006/07 "Conoscere l'italiano per studiare" (v. p. 261) e nel 2010/11 "L'italiano su banchi dell'intercultura". L'UTS nel novembre 2015 è stato ufficialmente²⁴ ribattezzato con la nuova denominazione di CTI (Centro Territoriale per l'Inclusione). Le sfide che il MIUR Piemontese si pone, o forse meglio poneva, rispetto al numero crescente degli studenti stranieri, erano secondo Osservatorio Stranieri (2010: 270), di impegnare:

le scuole dei diversi gradi a progettazioni piuttosto differenziate e rispondenti ad esigenze educative e curriculari sempre più mirate. L'Infanzia e la Primaria sono chiamate ad approfondire le competenze linguistiche per la conquista di risultati di qualità e non semplicemente di comunicazione e scolarizzazione; le scuole secondarie – soprattutto del 2° grado – dovranno vincere due sfide: fornire in tempi rapidi le abilità comunicative in L2 e sviluppare la lingua per studiare ponendo attenzione anche all'evolversi dell'identità biculturale degli studenti.

Si nota come le intense attività istituzionali degli anni passati, sono andate progressivamente scemando e quasi scomparendo dal 2012,²⁵ il tempo imperfetto è quello scelto da chi raccontava ciò che "c'era e si faceva" in passato, del presente e del futuro poco si sa.

4.1.2 La Città di Torino

Le azioni del Comune di Torino di attenzione verso gli studenti non italo-foni iniziano negli anni duemila, e sarebbero nel frattempo a sistema, poiché rientrano nell'ambito della legge regionale del 28 dicembre 2007 n. 28,²⁶ in particolare l'art. 17 "Sostegno all'inserimento di allievi di nazionalità straniera": fra le competenze attribuite ai Comuni vi è la prevenzione della dispersione scolastica, tramite il suo monitoraggio e iniziative per la sua riduzione, e più in generale l'assistenza scolastica, incluse le azioni mirate verso le allieve straniere e le loro famiglie. Il Comune Torino nel 2003 apriva, all'interno della Divisione Servizi Educativi, un "Ufficio Migranti a Scuola", oggi "Ufficio Mondialità", dedicato a offrire consulenza a genitori e a insegnanti di bimbi/ragazze stranieri e Rom e Sinti nella fascia dell'obbligo scolastico; realizzatore di indagini,²⁷ materiali informativi e didattici, convegni e progetti nell'ambito dell'intercultura, dell'italiano L2 e del plurilinguismo; attivo nella formazione degli insegnanti,²⁸ dei volontari del servizio civile e degli animatori interculturali; sviluppatore di progetti con le elementari e le medie finalizzati all'accoglienza, all'apprendimento dell'italiano L2, alla mediazione

21 utsstranieri.scuole.piemonte.it.

22 Non esistendo più un sito dell'USR dedicato all'intercultura, i documenti in questione non sono più scaricabili.

23 Si tratta di un progetto "rivoluzionario" a livello nazionale, nato a Torino negli anni '90, volto a indagare e a studiare, partendo da un'analisi comparata di esperienze straniere, il rapporto tra lingua e culture del paese di origine e l'italiano, per esplorare il bilinguismo e il plurilinguismo di allievi e genitori. La declinazione piemontese ha previsto: momenti di formazione per un gruppo di insegnanti sulle tematiche del Plurilinguismo e della Didattica dell'Italiano L2 in relazione alle Lingue native degli allievi stranieri (incluso un "Profilo Bilingue Millepunti" per la valutazione ed il sostegno dello sviluppo bilingue degli alunni), la realizzazione da parte di esse di una "Ricerca-gioco sulle lingue dei ragazzi", la realizzazione di una "Scuola delle mamme" e di interviste guidate da insegnanti su comportamenti e aspirazioni di educazione linguistica dei genitori, inoltre sono stati realizzati molti dei materiali elencati in questo paragrafo. Per dettagli cfr. Silvana Mosca (2006) e Francesco Ciafaloni (2006: 27).

24 Il recapito rimane quello dell'UTS, ossia c/o IC Regio Parco, scuola De Amicis, via Masserano 4, da diversi anni non esiste più un sito web di riferimento.

25 Chi scrive ha iniziato il proprio lavoro di ricerca nel 2011 avendo come interlocutrici del MIUR locale un'ispettrice scolastica regionale dedicata all'intercultura e al plurilinguismo, un ufficio con due addette incaricate di seguire sul campo le questioni legate a tutte le lingue (straniere, di famiglia e italiano L2), un altro ufficio scolastico regionale dedicato a progetti per una didattica di respiro europeo, e un ufficio scolastico provinciale con due addetti dedicati anche alle rilevazioni statistiche e all'elaborazione di dati scaturiti da indagini sul campo nell'ambito del plurilinguismo a scuola. A questi sei interlocutori corrispondevano quattro siti istituzionali ricchi di informazioni e aggiornati.

26 Cfr. <http://www.governo.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2007/52/suppo1/00000001.htm>.

27 Prassi dell'ufficio è di incontrare a intervalli regolari insegnanti e presidi delle scuole per verificare insieme se i progetti in atto servono, ovvero come modificarli o eventualmente farne nascere di nuovi, di realizzare quindi consultazioni preliminari e ex post con insegnanti, e di rendicontare sistematicamente il lavoro svolto e la sua efficienza.

28 Le insegnanti dei nidi e delle materne comunali vengono formate ed aggiornate dal 1998, in servizio e con regolarità, su temi come intercultura e multilinguismo.

culturale e linguistica e alla realizzazione di percorsi interculturali. Qui di seguito si elencano alcune attività dell'ultimo decennio.

4.1.2.1 L'indagine del 2003

Nel 2003 viene realizzata un'indagine a tappeto all'interno delle scuole con un questionario di 20 domande per capirne le esigenze, viene creata una banca dati per catalogare i bisogni emersi, e si realizza il convegno "Lavorare insieme per una scuola di tutti", in cui si toccano molti "caldi".

4.1.2.2 Le circoscrizioni sei e sette e il 2007

Di fronte a due circoscrizioni, la sei e la sette, le cui scuole continuavano a perdere allievi italiani o stranieri benestanti che preferivano iscriversi fuori zona o in scuole private, arrivando alla formazione di prime classi composte al 100% di stranieri, viene svolta un'attività sinergica per rendere attraenti e "speciali" le scuole del quartiere, in modo da ridurre la ghettizzazione e continuare ad avere un'utenza mista. Vengono realizzati convegni, tavole rotonde con i genitori, attivati sportelli d'ascolto, le scuole del quartiere ricevono "in dote" corsi a tappeto di italiano L2 e ore di mediazione. I siti internet delle scuole vengono rifatti in modo che abbiano una presentazione attraente, siano simili e contemporaneamente personalizzabili, così che i genitori possano trovare subito la loro offerta formativa, inclusi i fiori all'occhiello, fra cui approfondimenti di matematica²⁹ e attività artistiche,³⁰ realizzati grazie a progetti di cooperazione con l'Università ed alcuni Musei. Si investe molto per realizzare una effettiva continuità didattica a partire dai nidi, seguendo i passaggi alla materna, alle elementari e alle medie. In questo anno viene realizzata una formazione a tappeto degli insegnanti³¹ sui temi dell'intercultura, della letto-scrittura e dell'italiano L2.³²

Escono molti materiali realizzati dall'Ufficio Mondialità (cartacei e scaricabili, oppure disponibili come CD e DVD): il *Libricino utile*,³³ *Cappuccetto Rosso*,³⁴ *Guarda che ce la fai*,³⁵ e *Guarda come abbiamo fatto*.³⁶

Nell'estate del 2008 il Comune offre, prima dell'inizio della scuola, corsi di italiano L2 per i bimbi di 5 anni neoarrivati per prepararli al loro ingresso a scuola; contemporaneamente propone ai loro genitori, in particolare alle mamme, corsi di italiano L2 e di alfabetizzazione in L1.

29 Per la matematica cfr. il progetto Mowgly <http://www2.dm.unito.it/paginepersonali/ferrarese/MOWGLY/00%20Proposte%20Lab2x1.pdf>.

30 Cfr. ad esempio il progetto <http://www.mus-e.torino.it/>.

31 I quasi 900 insegnanti coinvolti avevano seguito prima dell'inizio delle attività didattiche un corso di formazione all'interno della propria scuola della durata complessiva di due settimane e di ca. 26 ore complessive per gruppo, con i formatori che ruotavano per sedi e orari.

32 Più in generale dal 2004 al 2011 il Comune ha offerto diversi cicli di formazione sull'italiano L2 aperti agli insegnanti delle scuole pubbliche, ai propri volontari del servizio civile e ai propri insegnanti di italiano L2.

33 Il volume è scaricabile da http://www.comune.torino.it/servizieducativi/servizi614/libricinoutile/mod_ru.htm, si legge nella premessa:

Questo Libricino nasce nel 2007 per favorire la **comunicazione** del personale della Scuola dell'obbligo con i **genitori migranti di primo arrivo** o/e non parlanti italiano. Ciò che ha spinto alla raccolta, organizzazione, stesura e traduzione dei moduli è stata la forte richiesta al Nostro Ufficio da parte del personale del sistema scolastico torinese (segreterie, docenti, dirigenti scolastici).

Si tratta di una raccolta di 48 moduli stampabili per favorire le comunicazioni scuola-segreteria-famiglia. Il materiale è stato tradotto inizialmente nel 2007 nelle tre lingue di più ampia diffusione (arabo, cinese, rumeno), nel gennaio 2009 si è arricchito della versione portoghese, con l'impegno per il futuro di arrivare ad altre traduzioni (spagnolo, francese ed inglese). Uno degli obiettivi principali della produzione di questi materiali è di rendere le famiglie più coscienti e quindi attive nei confronti delle scelte scolastiche, visto che il loro coinvolgimento ha un ruolo centrale nella riuscita scolastica di bambini e ragazzi.

34 I CD E DVD *Cappuccetto bianco, verde, rosso* raccolgono molti materiali della (defunta) maestra elementare di italiano L2 Gabriella Cocito, è rivolto alle materne e al primo biennio elementari, si basa sul metodo Doman per la lettoscrittura veloce, gli strumenti sono la favola e il gioco: favorisce l'apprendimento della lettura e della dizione tramite la rielaborazione della fiaba; è scaricabile da <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/materiali/51-progetto-immediare/277-un-cappuccetto-verde-bianco-rosso>.

35 Il CD *Guarda, ce la fai*, è frutto del lavoro congiunto di 11 scuole, 22 docenti, 12 volontari del Servizio Civile, oltre 300 bambini e ragazzi, 3 mediatori linguistici, un esperto multimediale, una coordinatrice didattica dell'Università di Torino, l'UTS Inserimento Stranieri e altri collaboratori. Offre unità didattiche per l'apprendimento dell'italiano L2 di allievi di quarta e quinta elementare, delle medie, o di ragazzi che frequentano i corsi dei CTP, favorendo il passaggio da un livello di competenze lessicali A2 a B1; si compone di undici percorsi con filmati e relative schede di apprendimento ed esercizi applicativi e materiali disciplinari linguisticamente semplificati. E' stato distribuito nel 2005 a tutte le scuole dell'obbligo di Torino e viene ceduto gratuitamente alle scuole che lo richiedono, è riproducibile liberamente perché non vincolato da diritti d'autore. Cfr. <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/materiali/51-progetto-immediare/278-guarda-ce-la-fai>.

36 Il libro con il DVD *Guarda come abbiamo fatto* è stato distribuito nelle scuole dell'Obbligo nell'autunno 2007, contiene 14 percorsi interculturali realizzati in alcune scuole di Torino, incluso un glossario di lemmi specifici per le varie discipline scolastiche e suggerimenti e riflessioni sull'apprendimento delle discipline in chiave interculturale, cfr. <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/materiali/51-progetto-immediare/276-guarda-come-abbiamo-fatto-14-percorsi-interculturali>.

4.1.2.3 Le mie lingue

Nel fertilissimo 2007 nasce, grazie agli sforzi congiunti di numerosi attori,³⁷ il progetto "Le mie lingue",³⁸ che vuole dare visibilità, sensibilizzare e formare sui temi della competenza bilingue e della multiletterarietà di numerosi studenti delle scuole torinesi; anno dopo anno nel mese di febbraio vengono realizzate moltissime attività nelle scuole e nelle biblioteche come letture ad alta voce, incontri con autori, laboratori interculturali, seminari e convegni, che culminano nella Giornata Internazionale della Lingua Madre;³⁹ all'interno di un programma molto ricco viene pubblicato un libro curato da Vanda Losco (2011a), che vuole offrire spunti di riflessione e azione sull'educazione bilingue. Nel 2015, dopo alcuni anni con programmi significativamente sottotono rispetto al passato, a conclusione di un corso di ricerca-azione triennale sul bilinguismo per le maestre comunali di nidi e materne cittadine, i muri di Torino e i locali della Fiera del Libro si colorano dei manifesti con i disegni coloratissimi dei bambini delle materne che spiegano: "Io parlo tante lingue".⁴⁰ Nel 2016, con il titolo di "Tante LINGUE, tante CULTURE, una CITTÀ. Infanzia, Scuola, Università: una settimana di appuntamenti per la Giornata Internazionale della Lingua Madre"⁴¹ vengono nuovamente proposte attività di sensibilizzazione al plurilinguismo nelle scuole (esclusivamente all'interno di nidi e materne, sembra che elementari e medie, così come il personale del MIUR, abbiano un ruolo estremamente defilato) e di presentazione della "Scuola dei compiti italiano L2" (v. p. 274). Dal 23 al 27 novembre 2016 alcuni eventi del Festival dell'educazione 2016⁴² del Comune vengono dedicati al tema del plurilinguismo a scuola.

4.1.2.4 La mediazione interculturale

Fino al 2011 la mediazione⁴³ coinvolge 20-25 scuole sul territorio cittadino, viene offerta ad ognuna di esse un blocco di una trentina di ore, da utilizzare per il sostegno ai docenti, i colloqui con le famiglie, la realizzazione di azioni interculturali e, se necessario, per il sostegno linguistico per i ragazzi neoarrivati;⁴⁴ i programmi di mediazione vengono interrotti nel 2012 e riattivati nel 2014.

4.1.2.5 Le lettere sul bilinguismo

Il Comune di Torino ha iniziato a distribuire dall'a.s. 2015-16 in nidi e materne cittadine i dépliant "Crescere con le lingue. Come aiutare i bambini ad apprendere la lingua materna e l'italiano". Si tratta della conclusione di un percorso triennale di formazione di educatrici e maestre comunali sull'importanza della presenza delle lingue di famiglia in contesti scolastici caratterizzati dalla presenza di famiglie immigrate. Essi sono stati realizzati da educatrici e maestre, sotto la supervisione di Graziella Favaro, inoltre impostazione, contenuto e forma sono stati discussi con le mamme frequentanti i corsi di italiano L2 attivati presso alcune scuole materne. Gli interlocutori sono i genitori stranieri, che vengono sostenuti nelle loro delicate scelte di educazione linguistica, e rafforzati nell'uso della lingua madre coi figli; inoltre i genitori italiani vengono contestualmente sensibilizzati sul fatto che i loro bambini crescono in ambienti, anche scolastici, sempre più plurilingui, e che questo offre loro innumerevoli opportunità di crescita linguistica, culturale e civile. Della lettera vi sono attualmente cinque versioni bilingui⁴⁵ (italiano affiancato a inglese, francese, spagnolo, arabo e cinese), integrate da disegni e testi realizzati dai bambini della Scuola Materna Chagall a conclusione di un progetto educativo sul bilinguismo.

37 Si tratta della Direzione Servizi Educativi in collaborazione con l'Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile (ITER), le Biblioteche Civiche, il Centro Interculturale della Città di Torino, i tirocinanti del Servizio Civile e numerose scuole.

38 Cfr. <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/lemielingue/>.

39 Essa è stata istituita nel 1999 dall'UNESCO e da allora viene festeggiata ogni anno il 21 febbraio, v. <http://www.lagiornatamondiale.it/tanti-auguri-alla-lingua-madre/>.

40 Un sunto delle riflessioni della formatrice si trova in Favaro (2013). Per alcuni esempi dei percorsi didattici cfr. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove. Qualcuno dei disegni si può vedere nella pagina della rivista didattica <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/magazine/news/noi-parliamo-tante-lingue/>.

41 Per il programma cfr. http://www.comune.torino.it/servizieducativi/tante_lingue.pdf.

42 V. <http://www.comune.torino.it/festivaleducazione/>.

43 Per la figura del mediatore interculturale v. p. 177.

44 Anche se le ore di mediazione non erano pensate per l'avvicinamento all'italiano L2, alcune scuole chiedevano ai mediatori di intervenire in questo senso ad integrazione o in mancanza di laboratori di italiano L2, ovvero per permettere un insegnamento contrastivo dell'italiano, o semplicemente perché l'uso parziale all'inizio della lingua di famiglia facilitava l'inserimento di allievi neoarrivati.

45 V. al riguardo A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove; le lettere sono ottenibili contattando i Servizi Educativi della Città di Torino (<http://www.comune.torino.it/servizieducativi/>).

4.1.2.6 I senior civici

Il progetto "Senior civico"⁴⁶ è rivolto a pensionati disponibili a svolgere attività di volontariato all'interno del Comune, essi vengono formati e monitorati dal "Servizio tempi e orari" della città. Chi dà la disponibilità ad attivarsi all'interno delle scuole offre attività di accompagnamento e sostegno linguistico per genitori e figli e, in senso più lato, diventa un punto di riferimento⁴⁷ per i genitori nel disbrigo di pratiche amministrative che abbiano a che fare con il mondo della scuola e non.

4.1.2.7 Gli insegnanti comunali per l'inclusione scolastica di minori Rom e Sinti

Tramite la Divisione Servizi Educativi vengono messi a disposizione delle scuole elementari insegnanti specializzati per favorire la frequenza e l'integrazione scolastica di allievi nomadi.

4.1.2.8 Il servizio civile volontario

Il Servizio Civile Nazionale Volontario, istituito attraverso la Legge 64/01,⁴⁸ è un'esperienza di cittadinanza attiva per i giovani dai 18 ai 28 anni. Il Comune di Torino a partire dal 2004 fa domanda tramite i bandi del Ministero dell'Interno⁴⁹ e, fino al 2011,⁵⁰ coinvolge ogni anno una dozzina di giovani volontari selezionati e formati internamente. All'interno delle scuole essi erano come "le sorelle e i fratelli maggiori" che intervenivano per sostenere con singoli, in piccoli gruppi o all'interno della classe l'apprendimento dell'italiano L2, ogni scuola disponeva di un pacchetto di 30 ore settimanali. Nel periodo estivo, oltre al sostegno di tipo linguistico, realizzavano attività coi genitori, ad esempio testi informativi bilingui da lasciare alle segreterie delle scuole. I volontari poi avevano collaborato a sistemare dei locali attrezzati come ludoteca presso i CTP Parini e Gabelli (cfr. p. 276) per le attività "Spazi comuni": mentre le mamme seguivano i corsi di italiano L2, le volontarie seguivano i loro bimbi in età prescolare, aveva luogo un lavoro a tappeto sull'italiano dei bimbi e vi era una stretta collaborazione con i servizi sociali per l'accompagnamento delle mamme.

Il brulicare dei progetti a sistema precedentemente elencati trova nel 2012⁵¹ la cesura fra il "prima e il dopo", da quell'anno e per quello successivo, alle scuole non viene più offerto il servizio di mediazione così come i corsi di italiano L2, l'anno precedente erano venuti meno i volontari del servizio civile, l'attività di *Le mie lingue* si riduce a conferenze stampa. A partire dal 2014 il Comune sarà poi nuovamente attivo con i corsi di italiano L2 (cfr. p. 244) e verranno riattivate le attività di mediazione, anche per i nidi e le materne. Questa rinnovata consapevolezza politica viene descritta dall'assessora uscente⁵² alle Politiche educative, Mariagrazia Pellerino, da Maria Teresa Martinengo (2016a):

tra non molto avremo circa il 40 per cento della popolazione bilingue. E questa è una grande ricchezza per la città, un'opportunità straordinaria. E la città nel tempo ha lavorato non solo per l'integrazione ma per la multiculturalità. L'obiettivo è che tutte le culture presenti possano mescolarsi e che parallelamente si valorizzino le differenze.

Tante le azioni che sono state intraprese per arrivarci. Piccole e grandi. "Per esempio, a tutte le famiglie straniere che iscrivono un bambino a scuola, il Comune invia una lettera nella loro lingua. Invitiamo i genitori – prosegue l'assessora – a coltivare la lingua madre, spieghiamo che penseremo noi ad insegnare l'italiano. Con il progetto Lingua Madre, poi, coinvolgiamo i genitori, li trasformiamo in lettori di fiabe nelle scuole dei figli. Una modalità che serve anche a spiegare a chi arriva da Paesi dove non c'è la cultura dei servizi educativi che il nido o la scuola materna non servono solo a collocare il figlio mentre si va al lavoro, ma fanno appunto lavoro educativo".

46 Cfr. <http://www.comune.torino.it/tempieorari/web/index.php?pag=sezioni&id1=79&idSottoarea=79&idArea=1030>.

47 Cfr. la testimonianza di una senior civica nella SM "Dante Alighieri" in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

48 Per ulteriori informazioni cfr. <http://www.comune.torino.it/infogio/sercivol/>.

49 Essi si rifanno alla L 285 del 28 agosto 1997 intitolata "Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" che istituisce il "Fondo Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza" finalizzato a permettere interventi a livello locale, è ripartito tra le regioni, e per una quota pari al 30%, a 15 città metropolitane, dette Città Riservatarie: Bari, Bologna, Brindisi, Cagliari, Catania, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Roma, Taranto, Torino, Venezia. (v. la descrizione sul sito del Comune <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/divisione/legge28.htm>).

50 Nel 2011 la domanda del Comune di Torino viene accettata ma non ottiene punteggio sufficiente per avere una dotazione finanziaria (Roma preferisce destinare i volontari a associazioni e non più al Comune), il Comune deve abbandonare il progetto.

51 In quell'anno, in seguito a pensionamento, cambia la Dirigenza del Settore, l'anno precedente era cambiato l'Assessore.

52 Dal giugno 2016 la Città ha una nuova sindaca del Movimento 5 stelle e una nuova assessora che, come è successo ai loro predecessori, dovranno studiare, capire e andare avanti per tentativi ed errori, e di fatto farsi esperienza mentre le famiglie, i bambini e i ragazzi e le scuole aspettano risposte. Fatto è che il fondatore del Movimento 5 stelle, Beppe Grillo, si esprime in pubblico a intervalli regolari sempre contro una riforma della legge della cittadinanza che permetta ai figli di stranieri di acquisirla più agevolmente.

Desideriamo qui accennare a qualcosa che va descritto a causa della sua assenza: i cibi invisibili. Nel territorio torinese è il Comune che appalta a diverse ditte il servizio di ristorazione scolastica⁵³ dai nidi alle scuole medie, i menù sono uguali all'interno dei singoli ordini di scuola, prestabiliti da un'apposita commissione prima dell'inizio di ogni anno scolastico. Il servizio ristorazione scolastica del Comune permette ai genitori di modificare per "sottrazione" la dieta dei propri figli (sia per questioni mediche, come in caso di allergie e intolleranze, o per questioni etiche, in caso di genitori vegetariani, o ancora per motivi religiosi, in caso di menu senza carne di maiale), ma non presenta, neanche in maniera saltuaria o estemporanea,⁵⁴ i piatti dei paesi di molti dei bambini che frequentano quelle mense, che i bambini italiani magari già apprezzano, perché li hanno conosciuti frequentando ristoranti etnici o durante dei viaggi. A parere di chi scrive in questo modo si veicola, anche se in maniera implicita, un messaggio chiaro, ossia che se i cibi che certi bambini mangiano a casa non sono proprio mai presenti in mensa, la cucina delle loro famiglie non è degna di considerazione.

4.1.3 I protocolli di Comune, MIUR e Università

Il Comune di Torino e il MIUR locale hanno siglato negli ultimi anni due protocolli con il fine di coordinare e rendere sinergici gli interventi e le attività realizzati dal Comune, dalle singole scuole, dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte e dal Terzo Settore.

Il 20 luglio 2010 i Servizi Educativi hanno sottoscritto con gli Uffici territoriali del MIUR un protocollo di intesa denominato "Lingua italiana per tutti" (2010),⁵⁵ di durata annuale e rinnovabile, che individua e codifica una serie di azioni e buone pratiche per la gestione dell'ordinario e dell'ordinariamente straordinario, come iscrizioni e inserimenti in corso d'anno di allievi non italofofoni, nella sua premessa troviamo queste indicazioni (*op. cit.*):

Il presente *Protocollo di Intesa* costituisce uno strumento condiviso che ha lo scopo di concorrere a supportare le singole Istituzioni scolastiche e le Reti di scuole nelle proprie proposte di educazione interculturale e nei modelli organizzativi atti a sviluppare progetti e attività di accoglienza per l'accrescimento delle potenzialità di tutti gli alunni, a rafforzare in modo sistematico le attività di insegnamento dell'italiano come seconda lingua e di educazione bilingue; inoltre, a evidenziare gli elementi di qualità presenti nelle proposte didattiche di ogni scuola;

l'art. 1 esprime il desiderio di collaborazione fra i contraenti per

favorire e sostenere una sempre più equilibrata distribuzione degli alunni di cittadinanza non italiana nelle varie sedi scolastiche a partire dai minori neo-arrivati, prima generazione, a inizio e in corso d'anno, prioritariamente per le classi prime di ciascuno dei due gradi scolastici.

Nell'art. 3 si leggono poi gli impegni che la Città di Torino si dà:

1. assicurare alle scuole che ne facciano richiesta le risorse economiche per le attività di mediazione e di accoglienza sia nei confronti dei minori di recente arrivo sia nei confronti delle famiglie; 2. promuovere la costruzione e la realizzazione di Reti di scuole/Patti territoriali nelle zone ove sono in atto processi di spostamento della popolazione straniera con conseguente rischio di concentrazione in alcune Scuole. [... Per] favorire: a. un'equa distribuzione di alunni/studenti di cittadinanza non italiana che giungono in corso d'anno; b. l'attivazione di azioni sinergiche volte a soddisfare i bisogni specifici di educazione linguistica; c. la permanenza degli studenti italiani nelle scuole dove si registra un aumento di studenti di cittadinanza non italiana attraverso azioni di sensibilizzazione e di potenziamento dell'offerta formativa; [...] 3. mettere a disposizione le risorse necessarie per la realizzazione di corsi intensivi o laboratori di italiano L2 nelle Scuole primarie e secondarie di primo grado, con particolare riferimento alle Istituzioni scolastiche insistenti sui territori ove risulti più elevata la presenza di studenti di cittadinanza non italiana con competenze linguistiche iniziali in lingua italiana, anche di recente arrivo, e prioritariamente frequentanti le classi prime della Scuola secondaria di primo grado o le classi quinte della Scuola primaria. [...] 5. programmare e organizzare durante il mese di febbraio, mese della Lingua Madre, una serie di iniziative, nell'ambito del progetto "Le mie lingue", al fine di valorizzare il plurilinguismo, il mantenimento della lingua madre, e la diversità linguistica e culturale considerati come risorse positive per lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento e per il rispetto delle diverse cittadinanze.

Per quel che riguarda il MIUR, nell'art. 4 si impegna a sostenere la formazione di insegnanti e tutor, collaborare tramite i Dirigenti scolastici alla costituzione di reti di scuole, e provvedere a distribuire i fondi dovuti alle Scuole a più alta densità immigratoria ai sensi dell'art. 9 del CCNL. Viene inoltre pre-

53 V. <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/ristorazione scolastica/index.htm>.

54 Proposte di iniziare a testare a rotazione piatti con gusti ampiamente palatabili per italiani come il cous cous, il riso alla cantonese o gli involtini di verza sono sempre state rifiutate aprioristicamente.

55 Il titolo intero è *Protocollo di intesa tra la Città di Torino e l'Ufficio Scolastico Territoriale di Torino sul tema 'Lingua italiana per tutti' nelle scuole del 1° ciclo della Città di Torino*, ed è stato originariamente sottoscritto dall'assessore Borgogno e dal Dirigente dell'USP Militerno prima, e rinnovato poi dall'Assessora Pellerino insieme al dirigente dell'USP Iennaco. Esso si rifà alla CM 2/2010 dell'8/1/2010 e alla direttiva dell'USR Piemonte n. 1848 del 22/2/2010.

vista la creazione di una Cabina di regia formata da componenti del Comune e dell'U.S.T. di Torino, e dai Dirigenti scolastici, o dai loro rappresentanti, delle scuole aderenti alle Reti.

Nel dicembre 2013 il Comune aggiorna il protocollo, rinnovato anche nel titolo, che diventa "Le nostre lingue",⁵⁶ la sua stipula ha poi luogo fra Comune e MIUR piemontese nel febbraio dell'anno successivo, esso prevede una durata triennale⁵⁷ ed è co-finanziato dalla Provincia. L'art. 2 di Le nostre lingue (2014) spiega:

L'U.S.R. per il Piemonte e la Città di Torino intendono promuovere la stipula di Accordi di rete – ai sensi del DPR 275/1999 – e di Patti territoriali tra le Autonomie scolastiche, disponibili ad aderire al Protocollo "Le mie Lingue",⁵⁸ le Circoscrizioni interessate e la Direzione Servizi Educativi per sostenere l'inclusione scolastica ed extrascolastica dei minori oltre a favorire la costituzione di Reti di Scuole per evitare la concentrazione delle iscrizioni dei minori non italiani in alcune sedi scolastiche.

Punti qualificanti, esplicitati nell'articolo 3, sono l'impegno del Comune ad offrire mediazione interculturale e/o linguistica alle scuole che ne facciano richiesta, e il supporto a scuole in zone ad alta densità migratoria, per arricchire la proposta didattica e formativa, così da renderle o mantenerle poli di qualità attrattivi per tutti gli allievi, il tutto "nei limiti delle disponibilità finanziarie disponibili". Città di Torino (2013b) prevede la sperimentazione in italiano L2 (a parziale sostituzione dei corsi comunali di italiano L2, non più offerti) all'interno del progetto "Scuola dei Compiti" (cfr. p. 274). I 56 corsi,⁵⁹ attivati nel marzo 2014, sono rivolti in prima linea a 400 allievi neo-arrivati in quinta elementare e nelle medie, perché possano approfondire la loro conoscenza dell'italiano parlato e scritto, per migliorarne il rendimento scolastico e per ridurre conseguentemente la dispersione scolastica.

La situazione delle lingue di famiglia è poco chiara. Nella deliberazione comunale del 4 dicembre 2013 si motiva a p. 4 l'adozione di un nuovo titolo⁶⁰ per il nuovo protocollo di modo da renderlo "più inclusivo [e ...] a significare la relazione necessaria tra lingua madre e lingua acquisita". A p. 6 nel paragrafo "Sostegno alla lingua materna" si legge poi un impegno chiaro, anche se a costo zero: "Per quanto concerne il sostegno al mantenimento o all'apprendimento della lingua materna, è impegno di questa Amministrazione coinvolgere le Ambasciate, i Consolati e l'Associazionismo per la messa a punto di azioni e di progetti specifici. Quanto sopra non comporta spesa", impegno che viene ripreso nel testo del comunicato stampa del giorno successivo: "Non manca il sostegno della Città al mantenimento o all'approfondimento della lingua materna grazie al coinvolgimento delle ambasciate, dei consolati e delle associazioni". Nella versione congiunta, sottoscritta dal Comune e il MIUR, si trova solo più una generale e generica sensibilizzazione verso il plurilinguismo, l'introduzione a p. 2 indicherebbe come finalità del protocollo quella di "sviluppare progetti e attività di accoglienza per l'accrescimento delle potenzialità di tutti gli alunni, a rafforzare in modo sistematico le attività di insegnamento dell'italiano come seconda lingua e di educazione bilingue", l'unica traccia concreta di azione per l'educazione bilingue si trova a p. 4, ossia l'impegno a "programmare durante il mese di febbraio, mese della Lingua Madre, una serie di iniziative in collaborazione con le Direzioni interessate della Città, che valorizzino il plurilinguismo, il mantenimento della lingua madre, considerati come risorse positive per lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento e per il rispetto delle diverse cittadinanze". Non vi sono più tracce delle azioni a "sostegno al mantenimento o all'apprendimento della lingua materna" della deliberazione comunale di dicembre 2013, e non se ne parla neanche nel comunicato stampa del Comune del 21 febbraio 2014.⁶¹ Sembrerebbe quindi che nel protocollo sottoscritto dal MIUR, questo si impegni a partecipare in qualche modo ai festeggiamenti annuali delle Lingue madri, e si sfilasse invece dall'impegno concreto e sul campo per coordinare e sostenere i progetti legati all'insegnamento delle diverse lingue di famiglia, nonostante i documenti ministeriali citati nel preambolo del protocollo lo

56 Cfr. la deliberazione della Giunta Comunale del 4 dicembre 2013 05781/007 5 (http://www.comune.torino.it/giunta_comune/intracom/htdocs/2013/2013_05781.pdf) e il comunicato stampa del giorno successivo (<http://www.comune.torino.it/pass/salute/2013/12/05/un-protocollo-per-promuovere-il-successo-formativo/>).

57 Il titolo ufficiale è "Protocollo di intesa tra la Città di Torino e l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte 'Le nostre lingue' nelle scuole primarie e secondarie di I grado della Città di Torino", non ne esiste copia sul sito dell'USR, neanche nella pagina che registra i "Protocolli di intesa" (http://www.istruzionepiemonte.it/?page_id=507). L'ufficio responsabile, raggiunto prima per iscritto e poi telefonicamente, ha spiegato che non tutti i protocolli vengono caricati online, scusandosi contestualmente di non poter dare il numero di registrazione interno. L'unica copia disponibile ad esterni, priva degli estremi di firme e data, si trova sul sito del Comune, cfr. Le nostre lingue (2014). Stupisce l'assoluta assenza di pubblicità, o quasi la segretezza, che l'USR dà a un documento che ha sottoscritto.

58 L'aggettivo "mie" al posto di "nostre", è verosimilmente un refuso.

59 Essi hanno luogo per 6 ore settimanali, in orario curricolare e extracurricolare, e sono distribuiti su tre mesi, ovvero fino al termine dell'anno scolastico. Hanno avuto luogo in 33 scuole individuate congiuntamente con il MIUR, i docenti erano 28 studenti universitari del Dipartimento di studi umanistici vincitori di un bando pubblico.

60 Si passa infatti da la "Lingua italiana per tutti" del 2010, a "Le nostre lingue" del 2014.

61 Intitolato "Minori con cittadinanza non italiana: presentato il piano di inclusione della Città", si trova <http://www.comune.torino.it/ucstampa/cartellestampa/bm~doc/com-le-nostre-lingue.doc?>.

indichino come suo compito. Rimane quindi la deliberazione comunale in cui la Città si impegna in questo senso, ma a un osservatore esterno sembra però che la possibilità di incidere nella didattica quotidiana delle scuole risulti molto indebolita, se per un'attività scolastica, il MIUR non è esplicitamente e attivamente presente come partner.

Nel 2016 nasce, con una durata intanto di cinque mesi, il progetto pilota "Noi e le nostre lingue", congiunto fra Servizi Educativi del Comune e Università degli Studi.⁶² Sette scuole elementari avranno a disposizione un laureando/neolaureato con cui implementare pratiche quotidiane di didattica multilingue come indicato sa Consiglio d'Europa (2010), per poter poi offrire alle altre scuole pratiche concrete e agilmente realizzabili da poter applicare.

4.2 Scuole e corsi per studenti bilingui

Ci occuperemo qui di seguito di descrivere le offerte di istruzione cittadine per bimbe e ragazzi bilingui, curriculari e non, pubbliche e private.

4.2.1 Le scuole bilingui: quando i genitori pagano una retta

Torino è una città a vocazione industriale, attiva nel campo della ricerca scientifica e che ospita alcuni organismi internazionali, vi vivono persone che vengono trasferite per lavorarvi e viverci alcuni anni, i cui figli hanno bisogno di venire seguiti scolasticamente in modo linguisticamente mirato; in conseguenza a ciò sono nate scuole internazionali che permettono, dietro al pagamento di cospicue rette,⁶³ di frequentare corsi di studio in cui la lingua del luogo, l'italiano, ha un ruolo marginale e gli insegnamenti hanno luogo in inglese ovvero in francese, seguendo i programmi di istruzione dei paesi di riferimento. A queste scuole vengono iscritti anche allievi anglofoni o francofoni in famiglia, così come i figli dei torinesi "bene", che desiderano che i propri figli frequentino un corso di studi in una lingua straniera, magari in un ambiente socialmente selezionato.

Un curriculum in l'inglese viene offerto dall'*International School of Turin*,⁶⁴ che offre un programma americano completo, dalla materna fino al diploma di maturità, riconosciuto dalla New England Association of Schools and Colleges (NEASC) e dall'European Council of International Schools (ECIS); esiste poi la Vittoria International High School,⁶⁵ che porta al Cambridge International Certificate of Education (ICE) prima, e all'International Baccalaureate (IB) Diploma poi; da alcuni anni è attiva inoltre l'elementare *Buddies*.⁶⁶ Per il francese vi è il *Lycée Français Jean Giono*,⁶⁷ che segue i programmi d'istruzione francesi, anch'esso dalla scuola materna fino al diploma di maturità, prevedendo borse di studio parziali per i cittadini francesi.

I bambini torinesi possono poi frequentare diverse scuole paritarie e private che offrono uno studio intensivo ed estensivo di una lingua straniera, praticamente sempre l'inglese, a volte a partire dall'asilo nido o dalla materna, fra cui le scuole bilingui italo-inglesi *Saint Denis*⁶⁸ e *Best* (Bilingual European School of Turin).⁶⁹

Passando dal privato al pubblico troviamo la *Scuola Internazionale Europea Statale Altiero Spinelli*, un istituto omnicomprensivo dalla scuola materna alla maturità, con attualmente tre indirizzi alle superiori: una sezione con opzione internazionale cinese, una sezione con opzione internazionale tedesca con il progetto DSD⁷⁰ e due sezioni del progetto ESABAC (v. p. 246). Essa nacque nel 1995, all'epoca unica nel panorama italiano, da un progetto sperimentale culminato in un "Protocollo di Intesa" sottoscritto fra l'allora Provveditorato agli Studi, dietro al placet del Ministero della Pubblica Istruzione, con il Comune di Torino (all'epoca co-finanziatore dell'iniziativa). Peculiarità del progetto è la presenza significativa, fino al 40%, di allievi di madrelingua non italiana, così come di insegnanti⁷¹ di madrelingua inglese, francese, tedesca, che devono trasmettere contenuti non solo linguistici, ma anche lega-

62 La responsabile scientifica è Cecilia Andorno, la coordinatrice didattico-scientifica è Silvia Sordella. Sette borsisti universitari (di cui tre con retroterra migratorio), opportunamente formati e guidati, si occuperanno di sostenere gli insegnanti all'interno delle scuole. V. il prot. n. 154 del 29/01/2016 del Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università di Torino.

63 Si tratta in alcuni casi di rette che superano i 20mila euro annuali; nel caso di ditte/istituzioni che inviano i propri dipendenti all'estero, queste se ne fanno spesso carico come indennità accessoria per i propri dipendenti.

64 <http://www.isturin.it>.

65 <http://vittoriaweb.it/#section-1072>.

66 <http://www.buddies.it>.

67 <http://www.lyceegionoturin.it/>, cfr. anche le informazioni sul sito dell'Ambasciata Francese: <http://www.ambafrance-it.org/spip.php?article961>.

68 <http://www.saintdenisschool.it/>.

69 <http://www.besttorino.com/>.

70 Per maggiori informazioni cfr. <http://www.progettolingue.net/wp-content/uploads/All.1-NOTA-INFORMATIVA-SU-DSD.pdf>, il sito tedesco si trova qui <http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/deutsches-sprachdiplom.html>.

71 Non assunti dal MIUR e che ricevono un contratto di "consulenti professionali".

ti all'educazione interculturale. Le lezioni vengono tenute nelle due lingue di scolarizzazione, l'italiano e l'altra lingua europea, in gruppi classi variabili in base alle competenze linguistiche e attivando sottogruppi all'interno della classe; la scuola offre programmi di sostegno linguistico mirati per chi si iscrive in anni successivi alla prima elementare sia in italiano L2 che in lingua di famiglia (in cui alcuni allievi hanno esclusivamente competenze orali). Questa scuola, pur essendo pubblica, prevede oggi una co-partecipazione finanziaria dei genitori, e vi si accede tramite graduatoria. Di fatto esclude a priori le famiglie che non sono in grado di pagare la "retta", inoltre non dà spazio al rumeno, lingua di un paese che fa parte dell'UE, e che a Torino rappresenta la prima comunità straniera e mostra presenze significativamente più forti delle famiglie anglofone, francofone e tedescofone messe insieme.

Un'altra scuola pubblica, non propriamente bilingue ma a forte vocazione linguistica, è il *Convitto Nazionale Umberto I*,⁷² nato nel 1848, offre lo studio di due lingue straniere a partire dalle elementari e ha una presenza capillare di insegnanti madrelingua che offrono anche l'insegnamento CLIL. Peculiarità della scuola è di incoraggiare e promuovere "la presenza di studenti stranieri", offrendo anche laboratori mirati di italiano L2 e più in generale, all'interno del progetto Lingua 1,⁷³ il bilinguismo. Il Liceo Scientifico Internazionale offre tre opzioni linguistiche: spagnolo, cinese e inglese. Per la sua frequenza è prevista una retta mensile che si orienta sul reddito dei genitori, finendo per non risultare particolarmente selettiva dal punto di vista finanziario. Per questa scuola, come per l'Altiero Spinelli, c'è una grande domanda da parte delle famiglie italiane, e vengono effettuate preselezioni attitudinali, che prevedono anche la valutazione della competenza in lingue diverse dall'italiano (ciò porta non poche famiglie italiane a far frequentare i propri figli durante gli anni della materna lezioni private di lingua straniera, per poter migliorare le proprie chance di ammissione).

Una scuola unica nel panorama torinese, nata prima metà dell'Ottocento, è la scuola ebraica,⁷⁴ di cui fanno parte la materna ed elementare *Colonna e Finzi* e la media *Emanuele Artom*. Si tratta delle scuole della Comunità Ebraica di Torino, che prevedono lo studio estensivo della e nella lingua ebraica, così come un'educazione confessionale, anche se la frequenza è possibile anche ad alunni non ebrei.

Per concludere vi sono poi i progetti di doppio diploma di maturità, frutti di progetti di cooperazione fra il MIUR e gli omologhi ministeri francesi, spagnoli e tedeschi, insediati su licei pubblici, che all'interno di sezioni bilingui, offrono a partire dalla prima superiore uno studio intensivo di una lingua e civiltà, in modo da portare i propri alunni alla doppia maturità, italiana e dell'altro paese.

Per la Francia si tratta del progetto ESABAC,⁷⁵ che consente agli allievi italiani e francesi di conseguire simultaneamente due diplomi a partire da un solo esame, l'Esame di Stato italiano e il Baccalauréat francese. Il progetto è nato in questa forma nel 2010, è indice di una stretta cooperazione educativa tra i due paesi, ed è in forte espansione, si tratta della prosecuzione sotto altre vesti dell'insegnamento bilingue italo-francese nelle sezioni internazionali e nei licei classici europei, sviluppatosi a partire dal 1990, e poi interrotto dalla "riforma Gelmini".

Presso il LS Regina Margherita e il Convitto Umberto I è possibile frequentare il Liceo Linguistico Internazionale con opzione spagnolo; grazie ad un accordo bilaterale tra il Ministero dell'Educazione spagnolo ed il MIUR,⁷⁶ il diploma ottenuto permette di accedere alle università spagnole senza obbligo di sottoporsi all'esame di idoneità linguistica.

Presso il Liceo Spinelli e il Convitto Umberto I poi è possibile frequentare il percorso per ottenere il diploma DSD che, come per lo spagnolo, permette di ottenere un diploma che certifica competenze linguistiche adeguate a frequentare università in lingua tedesca.

4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori

Ciò che emerge dalla breve carrellata del paragrafo precedente è che la maggior parte delle scuole torinesi con un'offerta bilingue prevede il pagamento di una qualche forma di retta, che la lingua offerta è capillarmente l'inglese (a volte il francese e solo residualmente altre lingue), che le scuole vengono frequentate di regola in modo maggioritario da studenti italofoni, e che nelle scuole dell'obbligo non esistono programmi bilingui indirizzati ai figli delle comunità immigrate maggiormente rappresentate a Torino, e in cui si insegnino quindi anche l'albanese, l'arabo, il cinese,⁷⁷ il rumeno e lo spagnolo.

⁷² <http://www.cnuto.it/>

⁷³ Cfr. <http://www.istitutoaltierospinelli.com/#!/progetto-lingua-1/c12c9>.

⁷⁴ <http://www.scuola-ebraica-torino.it/>

⁷⁵ Il rilascio dei doppi diplomi è conseguente all'accordo firmato il 24 febbraio 2009 dalla Ministro Mariastella Gelmini e dal suo omologo francese Xavier Darcos, che convalida un percorso scolastico biculturale e bilingue, cfr. <http://www.amba-france-it.org/L-EsaBac-un-solo-esame-due-diplomi>.

⁷⁶ V. http://www.istitutoreginamargherita.it/index.php?option=com_content&view=article&id=229&Itemid=118&lang=en.

Da uno studio della Fondazione Giorgio Rota (2015: 116) emerge come in Piemonte la gran parte delle scuole rivolge scarsa attenzione alla valorizzazione del plurilinguismo degli studenti figli di immigrati: al momento della loro iscrizione l'80% verifica le loro competenze in italiano, circa il 60% quelle logico-matematiche, e solo il 38% quelle nelle lingue europee. A parere della Fondazione la scarsa attenzione per le lingue d'origine degli allievi stranieri è solo uno dei numerosi segnali del perdurante – e sempre più anacronistico – scarso investimento della scuola italiana verso l'apprendimento delle lingue.

Per alcune di queste lingue vi è un'offerta di corsi organizzati dai paesi di origine, ovvero dalle loro comunità, si elencano qui sotto quelli di cui si è venuti a conoscenza. I dati che presenteremo sono stati raccolti in seguito a incontri con rappresentanti di istituzioni e associazioni, di altri si è venuti a conoscenza dialogando con genitori e figli intervistati, di altri ancora si è venuto a sapere in maniera assolutamente casuale: a oggi manca infatti una mappatura,⁷⁸ un coordinamento, un sostegno e una presa in carico dei corsi di lingua di famiglia da parte delle istituzioni che si occupano di istruzione, in primo luogo il MIUR, e secondariamente del Comune (v. p. 244). L'istituzionalizzazione dei corsi sarebbe invece atto dovuto perché, almeno limitatamente ai cittadini comunitari, vi è una direttiva europea diventata legge dello Stato italiano, che lo prevede⁷⁹ esplicitamente. Inoltre sarebbe opportuno poter orientare le famiglie che cercano una forma di scolarizzazione per i propri figli anche in lingua di famiglia. Infine in questo modo si renderebbero visibili la presenza e le competenze in lingue diverse dall'italiano, per arrivare in un futuro non lontano a forme di un loro riconoscimento effettivo. Elenchiamo qui sotto le offerte di cui siamo venuti a conoscenza, raggruppate per lingua, augurandoci che in un futuro molto vicino vi siano siti internet⁸⁰ in cui trovare queste informazioni regolarmente aggiornate, referenti istituzionali, e la possibilità di poter effettuare scambi di esperienze, così da poter lavorare sinergicamente all'interno delle diverse realtà.

4.2.2.1 Albanese

Nonostante a Torino la comunità albanese sia numerosa, attualmente non vi sono corsi attivi, questo viene confermato da Benko Gjata, il presidente torinese dell'Associazione culturale italo-albanese Vatra.⁸¹ A suo parere nelle famiglie albanesi a casa si parla abitualmente l'albanese, ma i figli non imparano a leggerlo e a scriverlo; gli studenti albanesi sono ben integrati a scuola e non hanno problemi con l'italiano, per i loro genitori la priorità è la scuola italiana, i figli poi frequentano corsi sportivi e musicali, e diventa quindi difficile trovare spazio anche per uno eventuale di albanese. In passato sono stati fatti tentativi per offrire corsi per bambini/ragazzi al pomeriggio, ma avevano pochi iscritti, e hanno avuto breve durata. In generale le famiglie sono poco sensibilizzate, vi sono poi problemi di logistica, perché non esiste il "quartiere albanese", e se i genitori lavorano in due non riescono a scorrazzare i figli per la città, alcune famiglie infine nell'offerta di un corso di lingua e cultura albanese percepiscono delle sfumature nazionalistiche.⁸² In realtà esiste un protocollo fra il governo albanese e quello italiano proprio per organizzare corsi per bambini e ragazzi, ma di fatto non ha avuto riscontri.

77 I corsi curricolari di cinese offerti presso diverse scuole di Torino prevedono un'utenza italoфона che lo studia da zero, vengono di fatto ignorati gli studenti che ne hanno già una competenza ricettiva e attiva, e devono "solo più" imparare a scriverlo e a leggerlo.

78 Questa mappatura viene invece fatta a Milano, v. 2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia. Negli a.s. 2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010 l'ANSAS Piemonte ha condotto per conto della Regione Piemonte e del MIUR monitoraggi sistematici e contestuali all'erogazione dei fondi riguardanti la "Integrazione degli alunni stranieri". E' stata l'unica occasione in cui un'istituzione ha raccolto informazioni sulle "esperienze d'insegnamento in lingua madre". E' emerso come in due scuole su 154 vi fosse l'offerta di corsi di lingua di famiglia all'interno progetto "Multilinguismo a scuola", un accordo di rete per l'utilizzo d'insegnanti di lingua madre (arabo e rumeno) a seguito degli accordi bilaterali con Marocco e Romania (v. p. 238). A parere della ricercatrice Patrizia Nervo (2009: 24):

Si tratta di prime esperienze sulle quali sarebbe interessante riflettere sia per ragionare sul valore dell'esperienza, sia sulla loro organizzazione all'interno del curriculum scolastico, anche a fronte delle esperienze di altri paesi europei.

79 Si tratta della direttiva 77/486/CEE (Consiglio delle Comunità Europee 1997), in Italia convertita in legge nel 1982, in cui gli stati membri si impegnano, per la scuola dell'obbligo, a adattare linguisticamente i curricoli scolastici per i figli degli immigrati comunitari e a insegnare, in maniera coordinata, la lingua del luogo come L2 e quella di origine, attivandosi in tal senso per la formazione degli insegnanti. V. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

80 La scrivente nel 2013 aveva offerto agli Uffici preposti del MIUR Piemontese e della Città di Torino di mettere a loro disposizione, come base informativa per le famiglie, una Tabella riassuntiva dei corsi di lingua di famiglia da poter caricare sui loro siti, ovvero di linkare siti già presenti con informazioni tradotte in diverse lingue sul sistema scolastico italiano; questa proposta è stata ignorata ovvero declinata, nonostante fosse assolutamente a costo zero.

81 Cfr. <http://www.culturaalbanese.it>.

82 La lingua albanese standard esiste, di fatto, dal 1949.

4.2.2.2 Arabo

Questa lingua gode di uno status particolare per la sua connotazione religiosa, è infatti la lingua in cui è redatto il testo sacro dei musulmani, il Corano, che viene letto e recitato in moschea nella sua versione originale,⁸³ in virtù del fatto che viene considerato "Parola di Dio" (kalimat Allāh). A Torino l'insegnamento di questa lingua viene offerto in maniera diffusa sia all'interno dei luoghi di culto, le moschee,⁸⁴ accostandovi un insegnamento di tipo religioso, sia come insegnamento linguistico di tipo secolare presso diverse associazioni. Vi sono corsi, di solito per un paio di ore a settimana, presso la Casa nel Quartiere di San Salvario⁸⁵ e le Case del Quartiere di altre circoscrizioni, presso il Centro Culturale Dar al Hikma di Porta Palazzo,⁸⁶ presso il Falk Lab di Falchera,⁸⁷ presso l'associazione Al Maghreb di Regio Parco⁸⁸, presso la Cascina Roccafranca di Mirafiori,⁸⁹ dove il sabato le mamme seguono un corso d'italiano e i bimbi uno d'arabo.

L'offerta di tipo istituzionale invece è articolata su due livelli. La Repubblica Araba d'Egitto finanzia la scuola araba "Il Nilo",⁹⁰ nata nel 1996 e attualmente ospitata dal Liceo Umberto I, le ragazze e i ragazzi arabofoni, frequentando sia il sabato pomeriggio che la domenica mattina, per complessive 10 ore settimanali, possono seguire il programma curricolare delle scuole egiziane e arrivare a conseguire il diploma di terza media egiziano,⁹¹ i corsi sono riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione Egiziano, e vengono monitorati dal Consolato d'Egitto a Milano. Il Regno del Marocco invece, sulla base dell'Accordo di Cooperazione fra Italia e Marocco del 2004, invia ogni anno propri insegnanti⁹² che offrono un insegnamento extracurricolare in orario pomeridiano per 2 h settimanali presso una quindicina fra scuole elementari e medie della città, coinvolgendo ca. 200 studenti. I corsi sono aperti a tutti gli studenti che parlino come lingua di famiglia una variante di arabo, quindi i cui genitori vengano da Marocco, Tunisia, Egitto, Algeria, Senegal, Sudan ... In diverse scuole i corsi vengono tenuti su due livelli di competenza, alcune però non riescono ad accettare tutti gli studenti, e chi è venuto per alcuni anni deve lasciare posto a chi non ha ancora le competenze di base. Attualmente gli studenti ricevono solo un certificato di partecipazione, perché negli ultimi anni, iniziando i corsi in ritardo, hanno luogo troppi pochi incontri, questo significa ad esempio che nel corso principianti non sempre si riescono a presentare entro a giugno tutti i segni dell'alfabeto. Gli allievi e i genitori sono contenti, infatti durante le due ore settimanali del corso si sentono "in famiglia", oltre ad avvicinarsi allo studio dell'arabo standard e a imparare a leggerlo e a scriverlo, possono parlare di cose "arabe" che hanno visto e vissuto, di tradizioni del mondo arabo (feste, viaggi, cucina, abbigliamento), a volte banalmente di film e programmi televisivi di cui non possono parlare con compagni e insegnanti italofoni.

A detta di molti il progetto dei corsi extracurricolari di arabo nelle scuole italiane deve ancora trovare una buona via. La convenzione quadro fra i governi di Italia e Marocco non è stata più rinnovata, e questo ha fatto sì che, viste le difficoltà nel far entrare i corsi a regime, diversi insegnanti sono ritornati in Marocco. A Torino, dei cinque insegnanti iniziali, ne sono rimasti tre, lasciata morire la rete di scuole per il "Multilinguismo a scuola" (v. p. 238), data quindi l'impossibilità di stipula di un accordo fra essa e il Consolato marocchino, accade ormai che i corsi spesso partano a anno scolastico abbondantemente iniziato (una volta sono cominciati a febbraio). Gli insegnanti hanno poi problemi con i permessi di soggiorno, che vengono rinnovati in grande ritardo: non essendoci una data chiara per l'effettivo inizio dei corsi, si innesta un circolo vizioso: senza permesso gli insegnanti non possono iniziare i corsi, e senza l'inizio dei corsi gli insegnanti non possono avere il permesso. Nonostante a Torino i corsi vengano ben accolti da scuole, genitori e alunni, sembrerebbe che vi sia da parte italiana una certa "vi-

83 Maometto è morto nel 632 d.C., le più antiche versioni del Corano sono risalenti al VII sec. d.C.

84 Numerosi ragazzi intervistati hanno descritto i corsi da loro frequentati in moschea, in cui accanto agli insegnamenti di tipo religioso vengono offerti corsi di arabo, la scrivente ignora quanto questi abbiano un'impostazione di tipo linguistico o siano invece finalizzati invece alla recitazione del Corano. Il tutto ricorda le Missioni Cattoliche, ad esempio in Germania e in Svizzera, in cui nella seconda metà del secolo scorso i bambini potevano frequentare congiuntamente il "catechismo" e i corsi di lingua italiana.

85 Cfr. www.casadelquartiere.it e <http://casedelquartieretorino.org/2014/09/09/case-del-quartiere-di-torino/>.

86 <http://www.daralhikma.it/>.

87 In via degli Abeti 13, presso le scuole Neruda e Da Vinci.

88 <http://www.diafaalmaghreb.ideasolidale.org>.

89 <http://www.cascinaroccafranca.it/>.

90 Cfr. gli articoli "A scuola in arabo ... un sabato pomeriggio all'Umberto I" e "Qualche domanda al responsabile della Scuola Araba" di Chiara Murgia e Chiara Carrera pubblicati il 16 febbraio 2010 sul giornalino scolastico (rispettivamente <http://www.umbertimes.eu/umbertimes/archives/2582> e <http://www.umbertimes.eu/umbertimes/archives/2584>) e l'articolo "Pagelle e buffet egiziano è festa alla scuola Il Nilo" pubblicato sulla cronaca cittadina di *Repubblica* del 22 giugno 2003.

91 Questa scuola ospita il sabato pomeriggio anche un corso di arabo dedicato agli studenti parlanti arabo marocchino.

92 L'Ambasciata del Marocco ha un accordo con l'Università di Roma per formare in loco gli insegnanti di lingua e cultura araba; gli insegnanti torinesi presenti attualmente sono di ruolo in Marocco, e vengono distaccati per l'Italia, continuando a venir stipendiati dal Marocco, dietro loro richiesta possono ritornare ad insegnare in Marocco.

schiosità" istituzionale, che di fatto invece di favorire, ostacola il progetto, rendendolo zoppicante. A volte si tratta invece di contrasto aperto, è il caso descritto da Francesco (Gastaldi 2016), in cui la preside di un istituto professionale che offre all'interno della propria scuola un corso di arabo, facoltativo e finanziato dagli studenti, assurge per questo motivo agli onori della cronaca. Il sindaco leghista del comune lombardo spiega infatti: "Se l'obiettivo era favorire l'integrazione [...] ha fallito: se vado a vivere in Vietnam non pretendo che siano loro a imparare la mia lingua". Un deputato leghista romano vede nel corso addirittura una provocazione: "È inutile e strumentale. Forse in questo istituto pensano che un giorno la lingua ufficiale da noi sarà l'arabo. [...] Stiamo indagando per sapere se sia stato dato un patrocinio pubblico all'iniziativa, in quel caso il ministero dell'Istruzione dovrebbe risponderne". Il quotidiano locale ha proposto un sondaggio ai suoi lettori, da cui è emerso che 71% è contrario al corso. Episodi di questo tipo aiutano a capire perché, di fronte a impegni ministeriali ufficiali, di fatto i corsi di lingue di famiglia, e in particolare quelli di arabo, hanno difficoltà a partire, e poi a continuare.

4.2.2.3 Cinese

La lingua cinese in Italia gode di grande considerazione, non solo per la cultura che veicola, ma anche per la sua spendibilità nel mondo del lavoro, questo fa sì che sempre più studenti italofoini desiderino intraprenderne lo studio. A Torino sia lo "Spinelli" che l'"Umberto I" hanno sezioni di cinese come lingua straniera, che hanno una grandissima richiesta di iscritti. Anche l'Istituto Confucio⁹³ si occupa dell'insegnamento del cinese come lingua straniera, esso offre al proprio interno corsi per bimbi/ragazzi non sinofoni, e organizza anche corsi gratuiti all'interno delle scuole pubbliche per avvicinare gli allievi italofoini a questa lingua. Alcuni ragazzi sinofoni, scolarizzati parzialmente in Cina, frequentano all'Istituto Confucio i corsi di preparazione agli esami di certificazione internazionale, e sono di fatto "fra loro" a sostenere quelli di livello più alto.

Una preparazione di base in lettoscrittura per i bambini/ragazzi sinofoni che crescono a Torino viene fornita in orario extracurricolare dall'associazione culturale Zhisong.org,⁹⁴ dall'ASAI (cfr. p. 265), all'interno della scuola elementare "Gabelli" e della media "Croce Morelli"; questi interventi vengono monitorati dalla divisione dei Servizi educativi del Comune. I corsi, vista la complessità dell'approccio al sistema dei segni cinese, cercano di offrire due incontri settimanali per complessive quattro ore di corso (a cui si aggiunge qualche compito a casa), in cui i giovani allievi, oltre a esercitarsi nella lingua, praticano ginnastica, arti marziali cinesi e canto corale bilingue (utilizzando canzoni famose sia in Cina che in Italia, e di cui ci sia il testo in ambedue le lingue). Essi sono frequentati da bimbi e ragazzi fra i 6 e i 16 anni, cresciuti in Italia o che in Cina hanno solo iniziato le elementari, non c'è richiesta di approfondimento per bambini già scolarizzati in Cina, perché ai genitori generalmente basta che i figli raggiungano un livello basico in letto-scrittura. Gli apprendenti vengono divisi in tre gruppi, omogenei per livello ed eterogenei per età. Vi è quindi un livello zero, uno intermedio (si conoscono ancora pochi segni, si lavora sul lessico e su brevi frasi) e uno di approfondimento (si lavora sulla lettura di brani e sulla composizione). Questi corsi rispondono ad un'esigenza molto sentita da parte delle famiglie cinesi, preoccupate per la mancanza di scolarizzazione in cinese dei figli e nell'osservare in loro fenomeni di erosione della lingua di famiglia; questi due fenomeni comportano rischiare di perdere le proprie radici e la possibilità di comunicare con i propri famigliari. L'argomento bilinguismo di regola non viene dibattuto nelle scuole, ma è molto sentito da questi genitori, con cui per altro è difficile tenere i contatti, perché lavorano moltissimo e la loro frequenza alle riunioni è sporadica. Le scuole segnalano casi di bimbi che all'improvviso smettono di venire a scuola, senza avvisare e spiegare il perché.⁹⁵ Nel corso delle interviste di questa ricerca è emerso⁹⁶ come non sia infrequente che famiglie cinesi mandino i figli per un paio di anni in Cina, affinché essi possano venire scolarizzati in cinese. Stupisce quindi come nelle scuole torinesi a livello istituzionale si investa esclusivamente in progetti curricolari per insegnare il cinese ad italofoini, e non si introducano anche corsi per sinofoni e sezioni bilingui. Progetti di questo tipo non avrebbero solo significativi esiti linguistici e culturali, ma influirebbero in

93 L'"Istituto Confucio", gestito dallo *Hanban* (Ufficio Nazionale [Cinese] per l'Insegnamento del Cinese come lingua straniera), è finalizzato alla promozione della lingua e della cultura cinese all'estero, e conta circa 400 Istituti in tutto il mondo, cfr. <http://istitutoconfucio.torino.it>.

94 Informazioni ricevute nell'incontro con la Presidente dell'Associazione Gu Ai Lian il 18 gennaio 2012, cfr. anche <http://www.zhisong.org>.

95 Le insegnanti raccontano che spesso vengono a sapere da terzi che i bambini sono stati mandati per alcuni anni in Cina, più raramente si tratta di un trasloco di tutta la famiglia. Si tratta a parere di chi scrive di una sconfitta importante, la scuola non riesce, o non è autorizzata, ad adeguare la propria offerta alle esigenze delle famiglie non italofone, e queste si sentono talmente poco coinvolte dal progetto didattico per i loro figli, che ritengono inutile comunicare il loro punto di vista (op-pure, più banalmente, in assenza di mediatori culturali, dialoghi linguisticamente più complessi non hanno luogo).

96 6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari.

modo significativo sul benessere dei bambini, a cui si risparmierebbero separazioni dai genitori in tenera età.

4.2.2.4 Filippino

Tramite alcuni intervistati⁹⁷ veniamo a sapere che il filippino viene insegnato da un prete ex missionario presso la Chiesa di San Giovanni Evangelista di corso Vittorio 13, non tutti gli studenti ne sono però a conoscenza.

4.2.2.5 Francese

La comunità francofona può contare sull'appoggio convinto dello Stato Francese nell'insegnamento del francese come lingua di famiglia. Il programma FLAM (Français Langue Maternelle)⁹⁸ infatti è indirizzato alle comunità francesi espatriate, esso è stato creato nell'a.s. 2001-2002 dalla Direzione generale della cooperazione internazionale e dello sviluppo del ministero francese degli Affari esteri, su iniziativa di membri del Consiglio superiore dei francesi all'estero CSFE, e di senatori rappresentanti i Francesi dell'estero. Il FLAM sostiene, grazie a sovvenzioni alle associazioni dei genitori, iniziative extrascolastiche, come corsi di lingua ed altre attività culturali, per favorire la pratica del francese di bambini di genitori francofoni di qualsiasi nazionalità che frequentano le scuole all'estero. La frequenza ai corsi ha come obiettivo di dare ai ragazzi il gusto di praticare il francese fuori dalla famiglia, di aiutarli a fissare e a sviluppare le loro competenze orali e scritte, di permettere loro di avvicinarsi alla cultura francese e francofona nella sua ricchezza.

Il gruppo di Torino è nato fra i primi in Italia, grazie all'impulso dell'allora Consigliera per il Nord Italia che, tramite il consolato di Torino, e in collaborazione con la delegata per le questioni linguistiche presso il Consolato di Milano, aveva contattato tutte le famiglie registrate all'anagrafe consolare illustrando il progetto; alla prima riunione erano presenti un centinaio di genitori, che hanno fondato, con il supporto del Consolato, un'associazione, individuato le insegnanti, e sviluppato il proprio progetto pedagogico, elaborando materiali che si scambiano con gli altri gruppi FLAM italiani e partecipando regolarmente a incontri in Italia, e in Francia. I corsi hanno luogo di sabato mattina per due-tre ore in locali affittati presso il Liceo Francese, i ragazzi divisi in piccoli gruppi di ca. 5-6 studenti. Parte integrante del programma didattico è la lettura settimanale di libri scelti nella biblioteca FLAM, su cui discutere la settimana successiva; oltre alle lezioni tradizionali vengono offerte molte attività ludiche e artistiche (pittura, teatro), affinché i ragazzi vengano con piacere. I genitori, che partecipano ai costi, sono felici dei corsi e raccontano di bimbi che in famiglia non usavano il francese attivamente, e grazie ai corsi iniziano a farlo, utilizzandolo anche come lingua di comunicazione fra pari.

4.2.2.6 Giapponese

La piccola comunità di Torino è composta sia da coppie miste (prevalentemente con moglie giapponese), sia da famiglie che vi risiedono per pochi anni per motivi di lavoro dei genitori, vi è quindi la duplice esigenza di avvicinare al giapponese bimbe e ragazzi che altrimenti vi sarebbero pochissimo esposti, e mantenere un alto livello di competenze fra gli studenti che, dopo pochi anni in Italia, riprendono a frequentare scuole in Giappone. I corsi hanno luogo il sabato mattina in piccolo gruppo in aule dell'Istituto Sociale di Corso Siracusa 10, coinvolgono la fascia di età dalla materna alle medie, e sono tenuti da insegnanti madrelingua, durante l'anno vengono offerte feste. Sono gestiti da un'associazione privata, e vengono co-finanziati dal Governo giapponese, così che i genitori partecipano solo per metà ai costi. Le famiglie tengono molto a che i figli li frequentino, e sono grati di questa possibilità che viene offerta loro.

4.2.2.7 Polacco

Il corso per bambini ha luogo presso il Centro culturale polacco "Polski Kot",⁹⁹ a Torino vi è una comunità polacca a partire dal secondo dopoguerra, e un docente dell'Università ha poi fondato un'associazione culturale che organizza mostre, letture, feste (più volte all'anno ci sono feste per i

97 (Cathim, 123) "c'è un corso in una chiesa cattolica, per i bambini nati qui e che non sono andati a scuola nelle Filippine", (Noel, 133) "forse c'è un corso nella chiesa di corso Vittorio, c'è un prete vissuto 32 anni nelle Filippine che fa qualcosa per i bambini/ragazzi, un corso di tagalog". In seguito a ricerche è emerso che il prete, e docente, è don Giovanni Benna.

98 I dati di Torino si rifanno all'incontro del 15 ottobre 2012 con Christine Correale, presidente del FLAM di Torino. Per informazioni generali cfr. <http://www.programme-flam.fr/>, per informazioni specifiche sulla realtà italiana <http://www.flamitalie.org>, <http://institutfrancais-italia.com/it/imparare-il-francese/corsi-in-italia/programma-flam-per-ragazzi-francofoni>, <http://bilinguepergioco.com/2012/06/22/flam-francais-langue-maternelle-italie/>, <http://www.flampalermo.org/>.

99 <http://polskikot.wordpress.com/>.

bambini, sempre ben frequentate). L'obiettivo è di mantenere viva fra gli autoctoni e far conoscere ai torinesi la cultura polacca; le comunicazioni avvengono tramite il passa parola e il sito. La docente dei corsi per bambini, lettrice universitaria,¹⁰⁰ nel 2012 aveva tenuto una lezione sul bilinguismo, seguita con attenzione da tipologie diverse di genitori: famiglie miste con mamma di regola polacca, famiglie monolingui polacche in cui un genitore era venuto a lavorare a Torino per la ex-Fiat per 3-5 anni, e genitori adottivi italo-foni di bimbi polacchi. Dall'incontro è scaturita l'idea di un momento ludico settimanale per bimbi in età pre-scolare di 90 min. il sabato pomeriggio: si gioca, si canta, si fa pre-scrittura e avvicinamento alla lettura con i materiali della prof. Cieszyńska. L'insegnante parla molto coi genitori, prova a convincere le mamme ad essere coerenti a casa, e ad usare davvero il polacco in modo continuativo, i genitori hanno bisogno di questo sostegno, perché sentono spesso dalle insegnanti italiane che devono comunicare in italiano coi propri figli. L'offerta viene accolta con favore, anche se all'interno del gruppo c'è una certa fluttuazione, perché le famiglie inviate dalla Fiat, dopo qualche anno tornano in Polonia.

4.2.2.8 Rumeno

L'insegnamento della Lingua, cultura e civiltà rumena (LCCR) è presente in Italia e a Torino dal 2007, in seguito ad un accordo culturale fra il Ministero dell'Istruzione rumeno – Istituto della lingua rumena e il MIUR,¹⁰¹ si tratta di un'offerta pomeridiana per due ore settimanali, normalmente su due livelli di competenza, attiva su più di trenta scuole elementari e medie, ed alcune scuole superiori, che ha come finalità "la tutela dell'identità linguistica e culturale dei bambini di origine rumena e moldava che vivono oltre le frontiere del paese, la promozione della lingua, della cultura e delle tradizioni romene". La frequenza dei corsi, gratuita anche nella dotazione dei materiali didattici, permette di ottenere alla fine dell'anno scolastico un certificato di equipollenza, con cui gli studenti si possono poi eventualmente iscrivere, d'ufficio e senza ulteriori verifiche, nella classe scolastica corrispondente in Romania. I docenti sono insegnanti di ruolo rumeni, che dopo aver passato un concorso, vengono distaccati all'estero retribuiti dal Ministero di appartenenza. Vista la fortissima richiesta delle famiglie, questi corsi sono in forte espansione sia all'interno della città di Torino, che in altre città della provincia. A livello italiano nel 2007 il corso si svolgeva pionieristicamente solo in tre regioni, fra cui il Piemonte, con complessivamente 250 bambini iscritti, nell'a.s. 2013-2014 le regioni coperte erano nove, con oltre 3.500 allievi frequentanti e 40 insegnanti. Trattandosi di un paese dell'UE non ci sono problemi a livello burocratico: i corsi, coordinati fra Consolato rumeno e MIUR piemontese, partono senza problemi. Non ha luogo in parallelo un'evoluzione di tipo progettuale, a questa tipologia di corsi si sarebbero dovuti aggiungere nel tempo classi bilingui e un'offerta di tipo curricolare, sembrerebbe però che attualmente da parte italiana non vi sia la volontà istituzionale perché ciò accada.

4.2.2.9 Russo

La comunità russa di Torino, pur non essendo numerosissima, riesce ad offrire diversi corsi a Torino, supportati da grande determinazione e elaborazione pedagogica. Vi sono due "scuole russe": il "Centro Studi creativo della lingua e cultura russa AZBUKA"¹⁰² e la "Scuola di lingua e cultura russa Ivan Turgenev",¹⁰³ esse organizzano e gestiscono i corsi coprendo tre zone diverse della città.¹⁰⁴ Ambedue collaborano con la "Fondazione governativa della Russia per la promozione della lingua e cultura russa all'estero Russkiy mir di Mosca" e con l'Istituto "Aleksandr Pushkin" di Mosca, preparando agli esami di Certificazione ТРКИ-TORFL¹⁰⁵. L'impostazione didattica delle due scuole è simile e segue la pedagogia russa, dando moltissima importanza ad un apprendimento precoce e rigoroso, unito alla pra-

100 Incontro con Urszula Marzec del 10 gennaio 2013.

101 Cfr. la "Dichiarazione comune d'intento del Ministero dell'Istruzione, della Ricerca e della Gioventù rumeno e del Ministero della Pubblica Istruzione italiano", sottoscritta il 25 agosto 2007 a Rimini. A Torino l'interlocutore istituzionale italiano dei corsi è il MIUR regionale, attualmente nello specifico l'Ufficio V, responsabile per le "Politiche formative, la Rete scolastica, Formazione e aggiornamento del personale della scuola, Progetti internazionali, Sicurezza ed edilizia scolastica". Il Piemonte insieme al Lazio e al Veneto è stata fra le regioni apripista del progetto (si tratta di informazioni ottenute grazie al materiale informativo distribuito dal Consolato Rumeno il 15 ottobre 2013, in occasione dei festeggiamenti per il settimo anniversario dei corsi in Italia).

102 Cfr. <http://www.comunitarussatorino.com/centro-studi-creativo-della-lingua-e-cultura-russa-azbuka/?lang=it>. Per la ricerca di Tetyana Gordiyenko e Polina Polyakova (2008) sul ruolo ricoperto dai corsi di lingua e cultura russa offerti da questa scuola v. p. 105.

103 Cfr. <http://www.scuolarussatorino.it/>.

104 Vi sono corsi presso il Convitto Umberto I in zona Porta Susa, presso la Scuola Manzoni a San Salvario, e presso l'Istituto Sociale in zona San Paolo.

105 Cfr. <http://www.torfl.it/>

tica delle arti, della musica e del canto. La scuola AZBUKA¹⁰⁶ poi promuove incontri per i genitori sul bilinguismo,¹⁰⁷ fornendo loro informazioni tramite il proprio sito, fa da tramite per un'eventuale consulenza logopedica, e come filiazione di un'associazione culturale di volontariato e di utilità sociale senza fini di lucro, svolge, oltre ad una funzione culturale e d'istruzione, anche una sociale, scegliendo di essere accessibile anche da parte delle famiglie più bisognose; in altre parole, tutti i bambini sono benvenuti ai corsi, indipendentemente dal reddito dei propri genitori.

4.2.2.10 Serbo-croato

Il corso per ragazzi è ospitato dal Centro culturale polacco "Polski Kot" in via Massena 19 A.¹⁰⁸ I corsi sono partiti nell'a.s. 2011-2012, hanno luogo una volta a settimana il sabato dopo pranzo per 90 minuti e coinvolgono un piccolo gruppo di ragazzi delle medie e delle superiori messi insieme con il passa parola.¹⁰⁹ Esso è nato da un'esigenza personale, l'insegnante,¹¹⁰ che è anche mamma, col marito parla serbo-croato, mentre con il figlio aveva iniziato a usare sempre più spesso all'italiano. Per la madre, mano a mano che il figlio cresceva risultava sempre più faticoso riuscire a coinvolgerlo in lezione parentali di lingua di famiglia,¹¹¹ e visto che anche altri genitori sentivano l'esigenza di trovare un modo coinvolgente di accostare i figli allo studio della propria lingua, si sono messi d'accordo per iniziare il corso. Viene utilizzato un testo di serbo-croato come L2 di livello intermedio, molto accattivante, all'inizio fanno conversazione, poi un po' di esercizio sul testo, e poi utilizzano molti video, una serie TV per adolescenti, alternata a video di storia e di attualità, su cui effettuano delle comprensioni. A parere della docente tutti i ragazzi in questi anni sono migliorati in ambito linguistico, nella comprensione, come correttezza grammaticale, nello scritto, inoltre è accresciuta la loro consapevolezza identitaria. Una ragazza, figlia di una coppia mista, che all'inizio si distanziava dal corso, e diceva "voi serbi", tramite i film ha potuto scoprire aspetti della cultura, della storia, dello sport del paese di origine dei genitori, ha elementi di identificazione positivi e momenti di orgoglio, tutti i corsisti conoscono e ri-conoscono con più semplicità la propria parte serba.

Un problema importante che l'insegnante si era posta era quale lingua usare, e quali riferimenti culturali seguire. L'insegnante si sente ex-jugoslava, non riesce a identificarsi con i nazionalismi, anche linguistici, estremi. Insegna quindi scientemente e con piacere il serbo-croato, una lingua che ufficialmente non esiste più,¹¹² che è stata però la propria lingua di scolarizzazione, e che fa parte del suo DNA; utilizza la variante serba con la sua pronuncia autentica, contemporaneamente allena i suoi allievi a riconoscere altre pronunce, e a cercare i punti di contatto, e non solo di divisione, fra serbo, croato e bosniaco.

Vi sono anche corsi per adulti che lo studiano di regola per lavoro, a volte anche come italofoni all'interno di coppie miste, per impararlo come gesto di interesse verso la/il partner ed i suoi famigliari, o perché sono nati dei figli e, mano a mano che questi crescono, non capiscono più le interazioni fra figli e l'altro partner.

Non hanno aiuti ministeriali, esiste un Consolato Serbo a Milano, ed esiste un Ministero per la Diaspora, ci sarebbe la possibilità tenere ufficialmente corsi per bambini/ragazzi e ricevere un sostegno economico, però per i loro pochi alunni ci sono troppi moduli da compilare, in compenso c'è un sito ministeriale sulla lingua ben fatto da cui si possono scaricare materiali didattici, al momento dell'intervista non c'è scambio fra gli organizzatori dei corsi nelle altre città italiane.

4.2.2.11 Spagnolo

Attualmente sembra che non vi siano corsi per questa lingua. Il prof. Boffa, Console Onorario dell'Ecuador, spiega¹¹³ che in passato non se n'è mai presentata l'esigenza, mentre dal Consolato del

106 Informazioni ricavate dall'incontro del 18 ottobre 2012 con la Presidente Larissa Terzago.

107 Segue anche bambini russi adottati da coppie italofone, che desiderano che i propri figli non perdano la loro L1.

108 <http://polskikot.wordpress.com/>

109 Non esistono momenti ufficiali di incontro per la comunità, a volte si festeggia il capodanno serbo, a volte ci sono aperitivi balcanici o feste jugoslave ospitate da Polki Pot, non ci sono però indirizzari di persone da contattare tramite il consolato, il limite del passaparola è che tante persone ne vengono tagliate fuori.

110 Incontro con Olja Arsic dell'8 maggio 2013.

111 Erano approdati a pattuire uno scambio in cui il figlio era disponibile a imparare la lingua, solo se la madre si metteva ad imparare i suoi videogiochi.

112 Il serbo-croato era una delle lingue ufficiali della ex-Jugoslavia (insieme allo sloveno e al macedone), veniva parlato in Serbia, Croazia, Bosnia-Erzegovina e Montenegro. In seguito alla divisione politica del paese, dal 1995 ufficialmente non esiste più, esistono invece il serbo, il croato, il bosniaco e il montenegrino, lingue molto simili tra loro e mutualmente intelligibili.

113 Incontro del 15 novembre 2011.

Perù¹¹⁴ dicono di aver proposto corsi per bambini/ragazzi in passato, ma di fronte a difficoltà nel mettersi d'accordo su giorni e orari, non ci sono state sufficienti adesioni, e quindi i corsi non sono cominciati. La comunità ispanica, di regola di religione cattolica, si ritrova per la messa in spagnolo (lingua che si continua ad usare dopo la funzione) presso la chiesa Maria Mazzearello, o alla parrocchia Sant'Anna di via Brione (dove viene gestita anche l'estate ragazzi), o anche alla Chiesa dell'Adorazione di via Nizza (in cui, dopo la messa, ogni due mesi viene organizzata una festa). Altrimenti è forte l'associazionismo di stampo religioso, fra le associazioni si contano "Fena", "El Condor" (per sole donne), "Mi Ecuador", "Luz de America".

Secondo Ana Cecilia Ponce,¹¹⁵ presidente dell'associazione Cristiana "Mi Perù", i bambini peruviani cresciuti in Italia imparano bene l'italiano, in compenso parlano male lo spagnolo e non lo sanno scrivere, i genitori non ne sono necessariamente dispiaciuti, il loro punto di vista è che ormai la famiglia vive in Italia e la loro vita è qui, i contatti diretti dei figli col Perù sono rari e saltuari.¹¹⁶ Il prof. Boffa racconta come da incontri informali con il provveditorato emerge che gli allievi ispanofoni non hanno grossi problemi a scuola, dopo un anno "parlano italiano e non più spagnolo", singole ragazze poi si impegnano per far bene dimostrando una grande forza di volontà, in generale questi allievi dopo la terza media tendono a iscriversi ad istituti professionali o tecnici. I figli parlano presto l'italiano meglio dei genitori e lo vogliono parlare in famiglia, rinfacciano ai genitori di non parlarlo bene, e i genitori ne sono dispiaciuti. Per i genitori nel medio-lungo termine diventa faticoso parlare lo spagnolo con i figli, a causa della vicinanza fra le due lingue, i figli da parte loro non capiscono la ragione di continuare a parlare spagnolo. Lo spagnolo viene usato per la comunicazione fra i genitori, nei figli però si perde, a casa quindi i genitori parlano spagnolo e i figli italiano, in tante famiglie si parla di fatto "italiano". Riassumendo, attualmente l'unica possibilità per gli studenti ispanofoni di venire scolarizzati in questa lingua è di frequentare i corsi curricolari alle medie o alle superiori che offrono questa lingua come lingua straniera, l'unico problema è che i compagni sono principianti assoluti.

4.2.2.12 Tedesco

Per i bimbi tedescofoni di Torino esiste l'offerta bilingue della Scuola Europea "Spinelli", situata ai margini della città, nella pre-collina torinese aldilà del fiume Po, facilmente raggiungibile solo per chi abiti in quella zona;¹¹⁷ a Torino esiste inoltre una sede del Goethe Institut che organizza, fra gli altri, corsi per bambini e ragazzi non germanofoni. Nel 2011 un gruppo di genitori tedescofoni si era rivolto a loro per chiedere di organizzare un corso collettivo di lingua di famiglia per i propri figli, incontrando un'enorme disponibilità e ricevendo un'offerta didatticamente molto interessante, ma a costi standard e quindi decisamente elevati.¹¹⁸ Nello stesso anno gli stessi genitori si erano anche rivolti all'Ufficio Culturale del Consolato Generale di Germania a Milano, per chiedere qualche forma di sostegno nella gestione del corso per i loro figli, forti delle indicazioni incoraggianti presenti sul sito,¹¹⁹ la risposta, oltre che negativa, era stata però assolutamente scoraggiante,¹²⁰ e aveva lasciato assai interdetti i genitori, non solo per il contrasto con gli annunci ufficiali del sito, ma soprattutto perché la direttiva europea citata dal consolato prevede esplicitamente un'organizzazione congiunta dei corsi fra le autori-

114 Telefonata del 12 gennaio 2012.

115 Incontro del 2 maggio 2012.

116 Vista la lunghezza e il costo dei viaggi aerei sono i genitori che, quando possono e uno alla volta, vanno a trovare la famiglia, più spesso si cerca di inviare più denaro possibile in Perù, dove a volte vivono i figli più grandi. Solo le famiglie molto benestanti riescono ad andarci insieme, magari ad anni alterni.

117 Si tratta di una zona della città in cui vivono persone che si possono permettere case dai costi molto elevati.

118 Per dare un'idea dei costi (verificabili sul sito <http://www.goethe.de/ins/it/tur.html>), un'ora di lezione collettiva per bambini risulta più costosa di una lezione individuale a domicilio con uno studente universitario.

119 Si cita dal sito della rappresentanza diplomatica (cfr. http://www.mailand.diplo.de/Vertretung/mailand/it/06/Kulturreferat__Infotext.html):

Il Consolato Generale di Milano ha sempre promosso lo studio del tedesco in moltissime scuole, sia statali che private, università e centri culturali italo-tedeschi presenti nella sua circoscrizione territoriale, sottolineando l'importanza di questa lingua per tutti gli studenti. [...] L'ufficio culturale del Consolato Generale di Milano:

- sovvenziona le istituzioni tedesche ed italo-tedesche nella sua circoscrizione,
- sostiene l'interesse alla lingua ed alla cultura tedesca nel Norditalia,
- svolge il ruolo di tramite per i contatti fra tedeschi ed italiani nella preparazione di progetti culturali bilaterali,
- lavora in stretto contatto con le autorità italiane nonché con innumerevoli istituzioni culturali e centri di formazione pubblici e privati in Italia.

120 Si cita dalla lettera del 4 aprile 2011 KU 622.00 ai genitori:

Il Consolato Generale non può partecipare al finanziamento di corsi di lingua. Al contrario è a Vostra disposizione in loco il *Goethe Institut* di Torino, un partner competente e di grande esperienza nel campo. Nel caso venga desiderata (ad esempio per motivi finanziari) una realizzazione del corso sulla base della Direttiva CEE n.486/77 [l'insegnamento in lingua madre ai figli dei lavoratori migranti], l'interlocutore esclusivo sarebbe l'istituzione scolastica italiana.

Per i contenuti della direttiva citata v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

tà dei cittadini immigrati (in questo caso il Consolato Tedesco) e di quelle del paese di residenza.¹²¹ Considerando poi che quel Consolato "sostiene l'interesse alla lingua ed alla cultura tedesca nel Norditalia", non sarebbe stato fuori luogo un augurio, almeno formale, per una buona riuscita del corso, unito magari a una dozzina di adesivi per i bambini. Vista quindi l'assenza di un qualsiasi tipo di sostegno governativo, i genitori hanno poi deciso di autogestire i corsi, individuando un'insegnante e autotassandosi per la sua retribuzione; i corsi, iniziati nell'autunno, hanno trovato ospitalità presso i locali della Comunità Luterana e sono ancora oggi attivi con incontri bimensili di due ore il sabato.

4.2.2.13 Le difficoltà per i corsi di lingua di famiglia

Questa carrellata sui corsi extracurricolari di lingua di famiglia a Torino fa emergere l'eterogeneità degli stessi; tramite questo schema vogliamo provare a individuarne punti di contatto e differenze.

Tabella 64: peculiarità e differenti articolazioni dei corsi di lingua di famiglia a Torino

organizzazione	autogestione dei genitori, sostegno e coinvolgimento dei Paesi di Origine e/o delle istituzioni scolastiche italiane, sostegno dalle istituzioni religiose
costi per le famiglie	completamente gratuiti, co-finanziati dai genitori, completamente a pagamento
estensione oraria	da quattro a quaranta ore al mese
frequentanti	dal piccolo gruppo di 5-6 bambini/ragazzi a complessivamente diverse centinaia di iscritti
riconoscimento	equipollenza scolastica nel paese di origine, certificazione linguistica internazionale, attestato di presenza
partecipazione nel tempo	gruppi di bambini/ragazzi che continuano nel tempo, o che interrompono dopo pochi anni (perché preferiscono fare altro, o perché tornano nel paese di origine, o devono cambiare paese di residenza)
logistica	sede unica, ovvero più sedi distribuite sul territorio cittadino
coinvolgimento dei genitori	riunioni regolari per arrivare ad un progetto didattico condiviso fra scuola e famiglie, consulenza su questioni legate al bilinguismo, incontri esclusivamente alla fine dell'anno scolastico e in occasioni di feste

Nonostante le tante differenze fra i diversi corsi, sono emersi una serie di problemi ricorrenti, anche se non comuni a tutti, che vengono qui elencati in maniera schematizzata, prendendo il punto di vista dei soggetti principalmente coinvolti: allievi, genitori e insegnanti.

Problemi per gli allievi: In assenza di motivazioni estrinseche, e di riconoscimento sociale delle proprie competenze in lingua di famiglia,¹²² gli allievi devono trovare motivazioni intrinseche per lo studio della lingua e cultura di famiglia. Nelle pagelle italiane non vi è mai un voto per la lingua di famiglia,¹²³ solo due scuole della ricerca segnalano in pagella la frequenza del corso. Comprendere nell'immediato il senso dello studio della lingua di famiglia è ulteriormente difficile se i viaggi nel paese di origine sono rari o inesistenti, a Torino vi sono pochi o nulli contatti con compaesani e parenti, non vi è un'esposizione mediatica ad essa, e anche i genitori coi figli usano la lingua di famiglia in modo saltuario ed estemporaneo, non presentando una pratica coerente e quindi, anche se in maniera involontaria,¹²⁴ con il rischio di "disvalorare" la lingua agli occhi dei figli.

121 Si può verificare ciò tramite i numerosissimi corsi di lingua di origine in Germania, in cui nella maggior parte dei *Länder* le istituzioni scolastiche tedesche mettono a disposizione i locali scolastici, e gli enti consolari gli insegnanti per i corsi, individuandoli, formandoli e retribuendoli, mettendo anche a disposizione il materiale didattico per gli allievi.

122 Commenta Ciafaloni (2006: 82), NB corsivi di chi scrive:

Paradossalmente quella che viene vista a livello sociale come una grande risorsa, il bilinguismo, nella fretta e nella mancanza di risorse del sistema scolastico diventa un limite, un difetto che relega ancor più gli studenti stranieri in una posizione di soggetti con mancanze. "Non riesco a fare bene i temi perché conosco troppi pochi vocaboli. Non andrò avanti a studiare, non posso farcela, so troppo poco perché ho studiato troppo poco in Italia. Vorrei essere come mia sorella, lei è venuta qui prima ed è più piccola, lei insegna a me. E' stata più fortunata. *Quante lingue conosci?* Bangla, hindi, inglese, ora sto studiando francese. E italiano. Sì, e italiano. / *Cinque lingue quindi! E tua sorella conosce il bangla e l'hindi?* Il bangla pochissimo, l'hindi per niente. *Quindi tu conosci più lingue di lei, grazie al fatto che sei venuta dopo...* Non ci avevo mai pensato." (ragazza scuola superiore, circ. 1)
Io parlo l'italiano, l'arabo, un po' il francese. *Non parli un dialetto marocchino?* Sì, certo. *Allora sono quattro lingue, non tre.* Perché, la mia lingua conta? (ragazza scuola superiore, circ. 1).

123 Con l'eccezione degli studenti che hanno una lingua di famiglia corrispondente con una lingua curricolare, e di chi frequenta la "Scuola Europea Spinelli".

124 I motivi dietro un uso altalenante della lingua di famiglia da parte dei genitori possono essere i più diversi: l'abitare in Italia da molto tempo, il desiderio di assimilazione, l'adeguarsi a indicazioni ricevute da insegnanti o medici, l'avere un part-

Inoltre i corsi di lingua di famiglia sono in concorrenza con numerose altre attività, organizzate spesso direttamente all'interno delle scuole,¹²⁵ gratis o a costi assai ridotti, che si possono condividere con i propri "migliori amici" indipendentemente dalla loro lingua, e che danno magari un riconoscimento in pagella in termini di credito scolastico.

Infine ragazzi che seguono scuole impegnative in termini di tempo e di studio pomeridiano, sentono il bisogno di avere momenti liberi e di non aggiungere un impegno fisso, che a sua volta comporta studio e compiti; questo è particolarmente vero se i corsi hanno luogo durante il fine settimana, in luoghi magari scomodi da raggiungere, e se i genitori non hanno la possibilità di accompagnarvi i figli.

Problemi per i genitori: Il bilinguismo proprio e dei propri figli è di fatto un fenomeno invisibile, non esistono anagrafi linguistiche, non esistono mappature dei corsi offerti, non esistono interlocutori istituzionali di riferimento a cui rivolgersi per ottenere informazioni sui corsi, o per poter ottenere consulenza sull'educazione bilingue dei figli, non esistono neanche informazioni sommarie in siti dedicati. Mentre per "le famiglie che pagano una retta", qualsiasi sia la sua entità, vi sono scuole genuinamente bilingui, o con addirittura una prevalenza d'uso di una lingua di scolarizzazione diversa dall'italiano e una programmazione didattico-pedagogica mirata, che ha come obiettivo il rafforzamento e la cura nel tempo del bilinguismo degli alunni, visto assertivamente come valore in sé. Invece i genitori parlanti le lingue della stragrande maggioranza delle comunità allofone torinesi, non solo non vedono riconosciuto il bilinguismo dei propri figli, ma esso viene spesso visto come ostacolo per l'apprendimento dell'italiano, un fardello inutile da abbandonare, per arrivare ad un monolinguisma italiano.¹²⁶ Non infrequentemente sono gli insegnanti delle scuole italiane, i pediatri, e a volte i neuropsichiatri infantili,¹²⁷ a consigliare ai genitori di parlare italiano coi figli, con la motivazione esplicita di "aiutarli e facilitarli", a volte con quella implicita di assimilarli il più possibile. Risulta notevolmente più facile ed economico per bimbi italofoeni seguire corsi di una lingua, per loro straniera, e che in questo caso viene considerata di prestigio, che per bimbi che già parlano questa lingua a casa poterla studiare: in questo secondo caso il desiderio di approfondire le competenze in lingua di famiglia viene non infrequentemente considerato come un segno di volontà isolazionista, e di assenza di lealtà verso l'Italia.¹²⁸ Un osservatore esterno potrebbe ricevere l'impressione che lo sviluppo neurologico dei bambini segua quindi tappe diverse in base al censo dei genitori: i figli dei ricchi vengono mandati in scuole bilingui a pagamento, perché "crescere con più lingue è utile e fa bene", per quelli dei meno abbienti vale la massima: "è meglio se abbandonano la lingua di famiglia, è già tanto se riescono ad imparare l'italiano". Stranamente poi le stesse considerazioni di tipo interculturale e lavorativo, per cui crescere con più lingue apre a vedere il mondo nelle sue tante sfaccettature, e aiuta poi da adulti nello studio e nella ricerca di un lavoro, sembrerebbero valere esclusivamente per gli studenti italofoeni, e non per quelli multilinguistici e bilingui "dalle fasce". A livello istituzionale, nonostante i significativi documenti programmatici del MIUR, non esiste un riconoscimento strutturale del multilinguismo delle classi e del plurilinguismo individuale, spesso anche i paesi di origine latitano nel sostenere la trasmissione intergenerazionale delle lingue di famiglia in territori allofoeni; si aprono progetti della durata a volte di pochi anni, e non vengono messe a sistema le iniziative rivelatisi positive; i genitori immigrati, nel migliore dei casi, rimangono confusi da un clima che non supporta i loro tentativi di educazione bilingue della prole, e vengono spesso lasciati da soli. Se essi desiderano che i figli vengano scolarizzati in lingua di famiglia, e non c'è già presente un'offerta, devono allora possedere, tutte insieme, le seguenti caratteri-

ner italofono. Vedi al riguardo gli studi di Susanne Lippert in 2.3 La ricerca su minori bilingui e scuola in Italia.

125 Annette Gerstenberg (2011: 210) nel suo studio su studenti di romanistica con italiano come lingua di famiglia alla Ruhr-Universität di Bochum dà voce a S08f27, uno degli studenti che in gioventù hanno frequentato i corsi di lingua e cultura italiana per figli di immigrati. A suo parere questi corsi, oltre a essere dispendiosi in termini di tempo, poiché hanno luogo in orario extra-curricolare e non sempre con una logistica felice, non godono sempre del sostegno dei genitori, alcuni dei quali prevalentemente dialettalofoeni in italiano, e solo marginalmente parlanti l'italiano standard a cui, se sono nati e cresciuti in Germania, preferiscono il tedesco.

126 A Torino a tutti i bambini, a partire dall'ultimo anno di scuola materna, viene però offerto un insegnamento istituzionale in inglese.

127 Cfr. al riguardo le numerose testimonianze dei genitori nel corpus delle interviste in 6.4 Valutazioni e riflessioni su lingue e bilinguismo, in particolare le risposte quasi plebiscitarie alle domande [84-5] in cui si chiedeva se si era interessati a ricevere informazioni in forma scritta sul bilinguismo, o a partecipare ad incontri al riguardo, così come alla domanda [86], in cui si chiedeva se i genitori si fossero rivolti a qualcuno per avere informazioni e consigli sull'educazione bilingue. E' inoltre da sottolineare come tutti gli insegnanti di corsi di lingua di famiglia intervistati abbiano descritto episodi di genitori resi insicuri da commenti negativi di qualche autorità in campo d'istruzione rispetto alla propria scelta di educazione bilingue dei figli. La scrivente ha ben presente la grande determinazione di una mamma che ha osservato a distanza il 7 febbraio 2014, rivoltasi con fiducia alla scuola frequentata dal primogenito prima del loro trasloco in un altro quartiere, e presso cui lui aveva frequentato un corso extracurricolare di rumeno, per ottenere la documentazione burocratica per poter far attivare questi corsi anche nella nuova scuola frequentata dalla secondogenita, visto che la nuova dirigente si rifiutava con la motivazione che "i bambini nelle scuole italiane devono imparare l'italiano".

128 L'esempio torinese più "estremo" in questo senso è quello del cinese, cfr. p. 249.

stiche per poter metterne loro una in piedi: attitudine alla progettazione pedagogica (dall'individuazione di obiettivi e percorsi didattici, alla selezione degli insegnanti) e all'organizzazione gestionale e amministrativa; capacità di coinvolgimento capillare dei propri connazionali (anche in assenza di elenchi ufficiali) per trovare una linea condivisa; tempo da dedicare per contattare e provare ad incontrare eventuali referenti istituzionali, magari per ottenere poi fumose risposte e farsi rimandare ad un altro referente, con cui ripartire poi da capo; versatilità in raccolta fondi e acquisizione sponsorizzazioni; abilità nella formulazione di lettere burocratiche in almeno due lingue diverse. Ovviamente per poterlo fare i genitori devono avere lavori che lasciano loro molto tempo libero, e che siano contemporaneamente ben retribuiti. L'osservatore esterno di prima si potrebbe quindi chiedere perché in questo ambito ci si aspetta dai genitori che essi abbiano almeno le competenze e le risorse di un dirigente scolastico, unite al tempo libero e alle disponibilità finanziarie di un gentiluomo di campagna settecentesco, delegando a loro la responsabilità della nascita e del proseguimento dei corsi di lingue di famiglia, e perché non vi è invece una presa in carico delle istituzioni scolastiche italiane e dei paesi di origine. I genitori coraggiosi che si avventurano poi nelle sabbie mobili della gestione dei corsi si trovano di fronte alla difficile ricerca di locali facilmente raggiungibili, liberi nei giorni faticosamente individuati e accessibili a prezzi ridotti; a questo si aggiunge il dover scrivere un atto da far registrare dal notaio per la fondazione dell'associazione, il doversi occupare della gestione dei pagamenti delle famiglie, e di stipendi, tasse, assicurazioni e contributi per gli insegnanti. La questione dei costi accompagna i genitori a ogni piè sospinto: l'accesso ai corsi, almeno nella fascia di età che corrisponde alla scuola dell'obbligo, dovrebbe essere universale, ma come trovare sponsor per i genitori meno abbienti, se la comunità non è ricca, e se eventuali finanziamenti si riducono anno dopo anno?¹²⁹ Si innestano quindi circoli virtuosi che riguardano le comunità ricche, con genitori con tempo libero e finanze sufficienti per far / pagare i corsi, magari con sostegni istituzionali e privati sul territorio, e viceversa circoli viziosi che toccano le comunità con genitori che lavorano moltissimo, spesso anche il fine settimana, spesso sottopagati e che, anche se esistesse il corso per i propri figli, si troverebbero di fronte alle due grandi difficoltà di non sapere come scorrazzarli per la città in orario di lavoro, e di avere difficoltà nel dover retribuire l'insegnante ingaggiato privatamente. Decidere di "remare contro" una linea dominante, per far sì che i propri figli apprendano in Italia la propria lingua di famiglia, implica essere molto consapevoli, avere molta volontà, competenze, fantasia ed energia a volontà. Quindi il prerequisito che attualmente assicura maggior successo nell'educazione bilingue dei propri figli a Torino è quello di vivere dalla parte "giusta" del Po, nella zona "al di là" del fiume, pre-collinare, nel verde e con case con costi accessibili a pochi.

Problemi per gli insegnanti di lingue di famiglia: Nella maggior parte dei casi gli insegnanti di lingua di famiglia si sentono "buttati allo sbaraglio", il loro ruolo non è chiaramente delineato e definito, in mancanza di leggi quadro possono venire ben accolti, così come avere difficoltà ad interagire con le scuole italiane, che li vedono come corpi estranei. Questo può generare problemi burocratici, che influenzano il permesso di soggiorno e l'esistenza dei corsi. Il rischio concreto inoltre è che ogni volta che cambiano gli interlocutori scolastici locali, i corsi si atrofizzino o scompaiano del tutto. Gli insegnanti dei corsi, anche quando questi vengono "ospitati" da scuole italiane, non fanno parte del collegio docenti e non hanno occasioni istituzionali di scambio con i colleghi italiani; può accadere che i dirigenti scolastici si rifiutino di riceverli, o che questi rifiutino di attivare i corsi, anche in presenza di accordi quadro. In questi casi non c'è nessun referente istituzionale con cui parlare e a cui chiedere sostegno per risolvere i problemi. La scarsa considerazione nei confronti di questi insegnanti si riflette anche nella mancanza di riconoscimento formale, e del conseguente trattamento, da parte di chi lavora nella scuola, non di rado infatti vengono interpellati come "signora/e", al posto di "maestra/o" o "professore/ssa".¹³⁰

Questi insegnanti accumulano su di sé compiti che nelle scuole vengono svolti da figure diverse: le segretarie, che si occupano del lavoro di tipo amministrativo e gestionale; la dirigenza, che tiene i contatti istituzionali, e di diplomazia/politica scolastica come facenti funzioni del consolato/ambasciata; i bidelli, che ricercano aule e locali, magari ripartendo daccapo ad intervalli regolari, quando i locali faticosamente riservati sono stati nel frattempo occupati a loro insaputa da insegnanti curricolari della scuola.

¹²⁹ Questo succede ad esempio per statuto per i così FLAM, che ricevono finanziamenti a decrescere (anche se aumenta il numero degli allievi), e che nell'arco di pochi anni devono venire finanziati esclusivamente dai genitori.

¹³⁰ In Italia alle elementari l'appellativo degli insegnanti è "maestra/o", alle medie "professore/ssa".

La programmazione didattico-pedagogica va di regola inventata,¹³¹ e regolarmente riformulata dal singolo insegnante, che per alcune lingue non ha neanche la possibilità dello scambio informale con i colleghi in loco.

Come si notava in precedenza,¹³² per i ragazzi che crescono in un paese diverso da quello in cui viene diffusamente parlata la lingua di famiglia, pur essendo cronologicamente una L1, di fatto è un ibrido con caratteristiche,¹³³ contemporaneamente simili e diverse, sia dalla L1 dei coetanei che crescono e vengono scolarizzati nel paese di origine, sia da una L2 di coetanei, che se vanno a vivere nel paese di origine, sia dall'interlingua di apprendenti che vi si avvicinano come LS: per questi ragazzi quindi non sono adatti né i materiali didattici adottati nelle scuole del paese di origine come L1,¹³⁴ né quelli sviluppati per chi l'apprende come LS, e anche il materiale didattico per apprendenti L2 di paesi con comunità allofone numerose, di regola è pensato per adulti e solo parzialmente utilizzabile.¹³⁵ La maggior parte delle insegnanti lamenta l'impossibilità di trovare manuali adeguati al proprio gruppo di apprendenti,¹³⁶ e la necessità di dover realizzare la maggior parte del materiale didattico ex novo, o adattando materiale pre-esistente.¹³⁷

Inoltre le possibilità di incontro e scambio coi genitori sono limitate, perché questi sono spesso assai impegnati lavorativamente, si intravedono quando i bambini frequentano le elementari, perché li vengono a prendere al corso, difficilmente invece si incontrano quando si tratta di ragazzini delle medie, che di regola si spostano da soli. Se vengono indette riunioni non si sa se verranno, poiché potranno difficilmente ottenere un permesso al lavoro; il tasso di coinvolgimento dipende poi sia dal singolo, sia dal livello di scolarizzazione (vi sono paesi di origine con scuole di buon livello per tutti, e altri con scuole a pagamento per pochi e tassi di analfabetismo alti).

Le classi sono assolutamente eterogenee come competenze,¹³⁸ età e motivazioni. Rispetto alle competenze si presentano due poli. Da una parte si possono avere allievi nati in Italia, che a casa orecchiano la lingua di famiglia ma non la parlano, che non vanno o vanno raramente nel paese di origine e che hanno scarsissime occasioni di ascoltarla al di fuori della famiglia, con una conoscenza ridotta del lessico di base. Dall'altra parte ci sono ragazzini, cresciuti e parzialmente scolarizzati nel paese di origine, abituati ad interagire coi genitori, parenti ed altri adulti in lingua di famiglia, a consumare media in essa, e per i quali è la norma ritornare regolarmente ed estesamente nel paese di origine, con competenze estese nell'orale ed eventualmente anche nello scritto. Poiché il sistema scolastico italiano non invita a curare le lingue di famiglia, o addirittura mostra segni diffusi di disconoscimento, diventa difficile aiutare tutti gli allievi a trovare motivazioni intrinseche, anche sul medio termine, per il loro apprendimento.

131 Un'eccezione è data dai corsi di rumeno, che hanno un input dal paese di origine prescrittivo e rigido, non necessariamente tarato su studenti che crescono in Italia, risultante poco flessibile in classi eterogenee.

132 V. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

133 Annette Gerstenberg (2011: 200) nota rispetto ai corsi di italiano per figli di migranti nel Nord Reno-Vestfalia in Germania, che la denominazione ufficiale di "insegnamento di lingua madre" in realtà non coincide alla lingua parlata dalle famiglie di origine italiana, che corrisponde spesso a un misto di dialetto, italiano regionale e tedesco, mentre l'offerta scolastica sembrerebbe essere di tipo eminentemente normativo e limitarsi all'italiano standard. Questi corsi diventano quindi autoreferenzialmente di "lingua madre", solo perché vengono così definiti.

134 Per l'albanese ad esempio i ragazzi dovrebbero utilizzare abecedari che presuppongono che non conoscano l'alfabeto latino, mentre se sono già scolarizzati in italiano, non sono i caratteri latini che non conoscono, ma è l'ortografia dell'albanese ad essere ignota, e su quella dovrebbero lavorare.

135 Un'insegnante di cinese spiega ad esempio che dopo lunghe ricerche, adatta spesso del materiale di un libro per bambini sinofoni fuori dalla Cina scritto in maniera contrastiva con l'inglese.

136 Per il rumeno sono stati sviluppati testi a livello ministeriale specificatamente per i bambini non scolarizzati in Romania, ma che risultano troppo complessi per bambini nati e cresciuti in altri paesi.

137 A questo proposito Cantù e Cuciniello (2012c: 39), i curatori del progetto "Apriti Sesamo", scrivono:

- Il dotarsi di strumenti didattici specifici e adatti a un target eterogeneo di apprendenti per età – bambini, adolescenti, giovani – livelli di competenza, Paese di origine e lingua materna costituisce un elemento di criticità. Si rileva una carenza di materiali adeguati all'insegnamento della L1 in contesto migratorio, dovuta anche al ritardo con il quale il nostro Paese affronta l'insegnamento delle lingue delle minoranze immigrate (Immigrant Minority Language Instruction), che si collocano in una situazione di sommersione. / • L'uso da parte dei docenti di testi e materiali pensati per l'insegnamento della LM nel Paese d'origine pone una seria riflessione sulla loro introduzione e adattabilità, non solo per l'approccio metodologico di riferimento, ma anche perché sono materiali pensati per il curriculum nazionale di lingua. / • Il reperimento di testi e di sussidi didattici che favoriscano una glottodidattica ludica e un approccio umanistico-affettivo resta un problema aperto. Una parziale soluzione può essere la costituzione di una rete di docenti che avviino un lavoro condiviso di ri-elaborazione o ri-contestualizzazione di materiali editi nei Paesi d'origine o all'estero.

138 Come vedremo nella trattazione della domanda [138] in 7.2 Le classi con studenti bilingui: l'apprendimento di italiano e di lingua di famiglia, ca. due terzi degli studenti che frequentano questi corsi sono nati a Torino o vi sono arrivati molto piccoli, un buon terzo però sono bambini e ragazzi arrivati a partire dalle elementari, che hanno quindi avuto l'opportunità di praticare nel paese di origine la lingua di famiglia come lingua orale, e che desiderano ampliare il loro ambito di competenze nella lingua scritta e/o nella versione standard di essa.

Gli insegnanti si ritrovano impegnati in continui equilibristici per offrire lezioni che, da una parte portino a apprendimenti significativi, e che contemporaneamente non "sembrino scuola", visto che i propri allievi seguono i corsi di lingua di famiglia dopo che hanno alle spalle numerose ore di lezioni curricolari italiane, lo studio/compiti ad esse collegate, e si trovano in concorrenza con corsi sportivo-musicali.

Risulta infine estremamente frustrante la mancanza di prospettiva per una evoluzione dei corsi in altre forme didatticamente più efficaci, come l'inserimento della lingua e cultura di famiglia come materia curricolare, o l'introduzione di sezioni bilingui nelle scuole; alcuni insegnanti hanno addirittura la percezione di lottare contro i mulini a vento, perché notano come nel tempo e col mutare degli interlocutori istituzionali, a passi avanti seguano passi indietro, involuzioni invece che evoluzioni, e non possono fare altro che continuare a lavorare in coscienza per i loro allievi, sperando in tempi migliori.

Osservando quindi l'offerta dei corsi di lingue di famiglia da diverse angolazioni emerge come il problema principale sia che queste lingue non hanno spazi e visibilità, l'impegno nello studio e i risultati ottenuti non vengono riconosciuti dalla società in cui si vive e si cresce, raramente viene offerto un insegnamento ben strutturato, i corsi di fatto sono relegati in una condizione di ghettizzazione, senza nessun ancoraggio con il vissuto scolastico quotidiano degli allievi, che si sdoppiano fra la scuola italiana e "l'altra". Gli allievi percepiscono, non necessariamente in maniera cosciente, ma non per questo meno nitida, che si tratta di una questione di identità negata, la parte di sé legata alla cultura di origine non è "desiderata" nella scuola e nella società italiana. Ci può essere una tolleranza verso l'uso delle lingue di famiglia all'interno delle famiglie e delle comunità di origine, ma i decisori politici italiani, e di conseguenza la normativa scolastica, non si aspettano e non desiderano una competenza piena, che per lingue con una tradizione scritta può essere data solo dalla scuola.

In Italia viene investito molto tempo per l'apprendimento dell'italiano nelle scuole (ca. 5 h a settimana per 13 anni, si tratta complessivamente di più di 2mila ore): nonostante i ragazzi crescano in un ambiente italofono, si desidera evidentemente che non vi sia solo un'acquisizione spontanea, ma che i ragazzi raggiungano anche conoscenze procedurali e dichiarative che si allargano alla lingua scritta e standard e ai registri formali. Contemporaneamente Decke-Cornill e Küster (2011: 40-50) osservano (riferendosi alla Germania, ma ci sembra che le riflessioni siano trasferibili), viene visto come superfluo e non bisognoso di supporto il desiderio dei ragazzi, che sono esposti alle loro lingue di famiglia in maniera assolutamente marginale, di poter studiare per qualche anno e per un paio di ore alla settimana anche le loro lingue di famiglia. E se è vero che l'apprendimento passa anche attraverso le emozioni e la motivazione, gli studenti e gli insegnanti di questi corsi, insieme ai genitori, dovranno come i salmoni, nuotare contro la corrente dell'istituzione scuola, che consapevolmente o meno, cerca giorno dopo giorno di prenderli per stanchezza, e di far mancare loro la voglia di andare avanti, connotando l'apprendimento delle lingue di famiglia come qualcosa di accessorio, se non negativo, inutile e poco appropriato.

Il ruolo del MIUR e del Comune di Torino rispetto a questi corsi è, sulla carta chiaro, assai meno nella realtà quotidiana. Tutta la normativa e le indicazioni del MIUR¹³⁹ degli ultimi decenni, con un crescendo negli ultimi anni, affidano un ruolo assai importante alla valorizzazione delle lingue di famiglia e alla sensibilizzazione di tutti gli allievi verso il plurilinguismo; questo è evidente fin dal titolo dall'ultimo protocollo congiunto delle due istituzioni a livello locale, *Le nostre lingue* (2014: 244). Contemporaneamente il sito piemontese del MIUR alla voce "Alunni con cittadinanza non italiana"¹⁴⁰ non risulta attivo, il suo sito dedicato all'Intercultura è cancellato ormai da anni, anche la Divisione dei Servizi Educativi del Comune di Torino¹⁴¹ non ha pagine indirizzate in modo mirato alle famiglie non alloglotte, con informazioni sul sistema scolastico italiano, o eventuali corsi di italiano L2. I genitori stranieri attualmente non hanno accesso a informazioni scritte in lingue diverse dall'italiano sulla frequenza di corsi di lingua di famiglia, che non vengono registrati e resi visibili, poiché mancano riferimenti e referenti istituzionali con funzione di coordinamento e di monitoraggio dei corsi di italiano L2, e dei corsi di lingua di famiglia. Gunther Kress (1998: 179-180) riporta la questione del plurilinguismo ad ambiti diversi: quello che si rifà a domande etiche e politiche di equità e accesso, quello afferente a questioni pedagogiche di apprendimento e di cognizione: è ugualmente importante sapere quante e quali lingue vengono usate oggi nelle scuole, che delineare e pianificare le loro prospettive future, visto che l'istruzione si sviluppa nel futuro. Le dichiarazioni di intenti MIUR e degli Enti Locali rimarranno quindi parole vuote, fino a quando non ci sarà un gruppo di lavoro stabile, con personale in carne e ossa e dedicato del MIUR e del Comune, insieme a una rappresentanza delle scuole, dei consolati

139 V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

140 Cfr. la macrosezione "Inclusione e integrazione" http://www.istruzioneepiemonte.it/?page_id=4521

141 <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/servizi36/>

e delle associazioni, che possa seguire congiuntamente tutte le questioni riguardanti i corsi, per individuare e affrontare i problemi, creare sinergie, scambiarsi buone pratiche, individuare una linea comune e condivisa, per pensare al presente, al futuro prossimo e a quello più lontano dell'insegnamento delle lingue di famiglia, per delineare obiettivi nel breve, medio e lungo termine, vedendo il proprio lavoro come un investimento importante. Fino a quando non ci sarà questa precisa e sincera volontà politica, tutti i soggetti attualmente coinvolti nei corsi di lingua di famiglia, allievi, insegnanti, genitori, continueranno a fare una fatica immane e di fatto sproporzionata, per poter andare avanti nel loro impegno quotidiano.

4.3 L'insegnamento dell'italiano L2: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori

*Io non credo di aver scritto bene, però va bene, io lo so che dopo scriverò bene, perché io credo in me*¹⁴²

E' operazione ardua descrivere le attività messe in atto per insegnare l'italiano come lingua seconda agli allievi frequentanti la scuola dell'obbligo, riuscire a discernere fra le competenze di MIUR, e quelle degli enti locali, orizzontarsi fra le attività di associazionismo, volontariato, fondazioni; capire chi ha, o si assume la responsabilità, di insegnare l'italiano a questi ragazzi, in quali tempi e portandoli a quali livelli. Come si vedeva in precedenza, per chi va a scuola e studia la lingua italiana è lo strumento "lavorativo" onnipresente e da possedere ad altissimo livello, ciò nondimeno non esistono obiettivi didattici ministeriali per l'italiano L2, né tanto meno corsi con erogatori e risorse certe. Né a livello centrale, né a livello locale, esistono funzionari ministeriali dedicati a monitorare l'offerta globale di corsi/laboratori di italiano L2 per bambini/ragazzi, a verificare sul campo se le attività delle singole scuole in questo ambito siano adeguate, se vi siano singole buone pratiche che possano diventare linee di azione condivise e vincolanti. Non esiste una via istituzionale per le scuole, di indicare anticipatamente quale sia il proprio fabbisogno per l'insegnamento dell'italiano L2, e di ottenere risorse dedicate prima che cominci l'anno scolastico, o almeno contestualmente con il suo inizio, come avviene invece per tutte le discipline curricolari. L'insegnamento dell'italiano L2 da un punto di vista giuridico, non è né un diritto per gli studenti, né un vincolo per le scuole. Nonostante la normativa vigente includa nella categoria dei BES lo "svantaggio linguistico", nessun genitore potrà mai esigere da un dirigente scolastico che un'insegnante della scuola offra momenti mirati di lezione al proprio figlio che ancora non parla l'italiano, o non lo parla abbastanza bene.

La situazione che si osserva a livello ministeriale è simile per gli Enti locali, può accedere quindi, magari contemporaneamente, come è successo in Piemonte nel 2010 (v. p. 237), che il Comune che per anni ha offerto corsi di italiano L2 alle scuole dopo un cambio di assessore improvvisamente li interrompa; la Regione in seguito a un cambio di giunta azzeri i fondi dedicati e il nuovo Ministro dell'Istruzione all'improvviso dia incarico alle emanazioni regionali del MIUR di revocare gli incarichi a tutte le insegnanti distaccate a tenere i laboratori di italiano L2. Se parallelamente diminuiscono, anno dopo anno, i fondi che le scuole ricevono per il miglioramento della loro offerta, così come quelli dedicati alle scuole a "forte affluenza migratoria", si lasciano le scuole con risorse ridottissime per offrire ore di italiano L2. Tutto questo di fronte a legge sull'autonomia¹⁴³ che, almeno sulla carta, le impegna ad attivarsi per offrire il migliore insegnamento possibile alla propria utenza, purtroppo senza spiegare loro però come farlo e sorvolando sulle risorse.

4.3.1 Le risorse del MIUR

Qual è quindi l'offerta di italiano L2 per gli studenti neo-arrivati, o che lo debbano perfezionare? Come notavamo in precedenza, ogni anno alla scuole arrivano i bandi per accedere ai fondi legati all'articolo 9 del Contratto Collettivo Integrativo Nazionale dedicati alle "scuole collocate in aree a rischio, con forte processo immigratorio e contro la dispersione scolastica". Un ufficio del MIUR regionale veglia anno dopo anno sulla regolarità della gestione dei fondi, che vengono assegnati in seguito

142 Dalla testimonianza di Andrea, quinta elementare, il testo completo si trova a p. 557.

143 Si legge alla voce "Autonomia scolastica" sul sito del MIUR (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/autonomia-scolastica>):

Dal 2000 [con l'entrata in vigore del DPR 275/1999] le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa. Operano comunque nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato. [...] Ogni istituzione scolastica ha un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF), che rappresenta il piano di azione educativa e di istruzione della scuola. Le istituzioni scolastiche, per il loro funzionamento, hanno diritto di ricevere fondi dallo Stato e possono anche ricevere risorse finanziarie da Comuni, Province e Regioni o da altri enti e privati.

all'invio di uno specifico modulo,¹⁴⁴ e vanno rendicontati a fine progetto.¹⁴⁵ La data di pubblicazione dei bandi varia di anno in anno, negli ultimi anni questi sono stati spesso pubblicati a secondo quadrimestre iniziato, in molte scuole le attività sono quindi iniziate, giunta l'assicurazione di poter effettivamente cominciare, pochi mesi prima che finissero le lezioni,¹⁴⁶ lasciando così linguisticamente "scoperti" sia gli studenti neo-arrivati nei primi fondamentali mesi del loro inserimento, sia quelli che mostrano la necessità di perfezionare le proprie competenze linguistiche, magari prima del passaggio a un nuovo ordine di scuola, o per svolgere l'esame di terza media. Questa prassi amministrativa non giustifica, ma aiuta a capire, la scelta delle scuole di procedere alla "retrocessione" di ufficio di molti studenti neo-arrivati: in assenza di risorse utili e certe per l'insegnamento dell'italiano L2, si preferisce inserirli in una classe che non corrisponde alla loro età anagrafica, destinando quindi risorse pubbliche in "bocciature preventive".

Da osservazioni sul campo emerge come si innestino circoli viziosi, e virtuosi rispetto, nella compilazione dei moduli di accesso ai bandi ministeriali, e di bandi di altre istituzioni pubbliche o private che si presentino nel corso dell'anno, che permettono di accedere a progetti esterni o finanziare i propri: vi sono scuole con personale relativamente stabile, referenti esperti, e dirigenti capaci, che riescono a reagire in tempi stretti presentando domande ineccepibili, queste ottengono un punteggio alto e vengono accettate; vi sono invece scuole con un'alta percentuale di insegnanti precari, referenti che mutano nel tempo e con poca esperienza, dirigenti magari reggenti e alle prese con molte sedi, che non riescono a compilare i moduli nei modi e nei tempi attesi, ricevendo risposte parziali o magari dinieghi. In queste ultime scuole però le necessità degli studenti sono le stesse, o sono magari maggiori, di quelle degli studenti con insegnanti "compilatori esperti", quindi, di fatto, si ignora un bisogno dell'utenza.

I fondi dell'art. 9, pur se ridotti anno dopo anno e dalla tempistica traballante, sono oggi le uniche risorse ministeriali certe, perché derivanti da un contratto nazionale, anche se scaduto nel 2009, a cui le scuole possono attingere per organizzare, in qualche modo, i laboratori di italiano L2. In teoria le scuole a partire dall'a.s. 2015-2016 hanno diritto anche a insegnanti "potenziatori" dell'offerta formativa, che potrebbero tenere i laboratori di italiano L2, ma non è assolutamente detto, e nella prassi spesso non lo è, che, di fronte alla richiesta di insegnanti con determinate competenze e esperienze, l'Ufficio Scolastico invii alla scuola quelli con i profili che servono, non di infrequente si è trattato invece di quelli "in esubero". In passato le scuole per finanziare i laboratori di italiano L2 potevano attingere anche al proprio fondo di istituto (FIS) legato al miglioramento offerta formativa (MOF) per programmare alla fine di ogni anno scolastico, gli interventi individuati nel proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF) da mettere in atto con l'inizio dell'anno scolastico successivo, fondi che però sono andati anno dopo anno diminuendo, mettendo in grossa difficoltà gli istituti. Secondo OCSE (2014c: 6) tra

i 34 Paesi esaminati con dati disponibili, **l'Italia è il solo Paese che registra una diminuzione della spesa pubblica per le istituzioni scolastiche tra il 2000 e il 2011, ed è il Paese con la riduzione più marcata (5%) del volume degli investimenti pubblici tra il 2000 e il 2011.**¹⁴⁷ [...] Comparativamente, du-

144 Si tratta della "Scheda per la presentazione delle attività rivolte agli studenti stranieri", ci rifacciamo qui di seguito a quella di MIUR Piemonte (2014), negli anni rimangono sostanzialmente simili), divisa in quattro ambiti per diversificare i fondi che vengono assegnati alle singole scuole; una quota fissa del 40% viene concessa in seguito a una rilevazione dei dati di contesto (con una differenziazione fra i diversi ordini di scuola, dalla materna alle medie, e fra studenti di prima e seconda generazione), una quota variabile viene distribuita in base a tre voci (v.s.), ognuna delle quali può valere un ulteriore 20%, legate alla progettualità di istituto nei seguenti ambiti:

1) "Protocollo deliberato dal Collegio Docenti per la gestione delle azioni per l'integrazione degli alunni stranieri";
2) "Azioni" fra cui test di ingresso, azioni diversificate per studenti di prima e seconda generazione articolati su "percorsi" diversi (Alfabetizzazione, Rinforzo delle competenze linguistiche, Linguaggi specifici delle discipline, Arricchimento lessicale e Altro). Per questo ambito la modulistica chiede non solo di indicare "Strumenti e/o indicatori da utilizzare per monitorare e valutare il raggiungimento del risultato atteso", ma ci si aspetta la lettura nel futuro inclusa l'anticipazione dei risultati attesi: "Si chiede di individuare la percentuale, suddivisa per ordine di scuola, degli studenti che si ritiene potranno raggiungere gli obiettivi del percorso individuato";
3) "Interventi di sostegno all'attività didattica" (Utilizzo di mediatori culturali o di altri esperti esterni, Alfabetizzazione delle famiglie, Formazione del personale docente e ATA, Altre azioni di particolare valore innovativo, lavoro di rete con altra/e istituzioni).

145 Nonostante le reiterate richieste, la scrivente non ha avuto accesso a rapporti a cui attingere per avere dati generali su questi corsi a Torino, evidentemente non sono accessibili a terzi.

146 Quando vi fosse la disponibilità di personale interno qualificato, perché le scuole non possono utilizzare questi fondi affidando i corsi ad esterni (in passato alcune scuole, attingendo a bandi di Fondazioni, hanno potuto attingere a esperti esterni che hanno offerto corsi di italiano L2 mirati per sinofoni o arabofoni), l'unica soluzione possibile è quindi affidarli a personale interno, sempre che ve ne sia di disponibile, anche se questo non è qualificato, o lo è solo in parte. Nel 2014 il MIUR ha presentato tramite il Decreto Direttoriale 812 del 30 ottobre 2014 un piano straordinario per la formazione docenti aree ad alto rischio socio-educativo e a forte concentrazione di immigrati, si tratta nuovamente di una, seppur lodevole, iniziativa una tantum e non a sistema.

147 Neretto nell'originale.

rante lo stesso periodo, la spesa pubblica media dell'OCSE destinata alle istituzioni del sistema d'istruzione è aumentata del 38% [...]. La spesa pubblica per l'istruzione in Italia è diminuita più della spesa destinata all'insieme delle amministrazioni pubbliche tra il 2008 e il 2011. Nel 2008, l'istruzione rappresentava il 9,4% del totale della spesa pubblica, mentre nel 2011, l'8,6% della spesa pubblica complessiva era dedicato all'istruzione [...]. La percentuale del finanziamento totale per le scuole e le università che proviene da fonti private è quasi raddoppiata tra il 2000 e il 2011.

Questi dati vengono confermati dal monitoraggio dell'Unione Europea (2015), da cui emerge come in Italia la spesa pubblica per l'istruzione in rapporto al PIL (4,1% nel 2013) e in rapporto alla spesa pubblica complessiva (8,0% nel 2013) sia fra le più basse dell'UE, inoltre tra il 2009 e il 2013 i finanziamenti pubblici complessivi destinati all'istruzione superiore si sono ridotti di circa il 20% in termini reali, ciò è andato di pari passo con la riduzione del personale. In passato poi singoli insegnanti venivano distaccati nelle scuole a maggior densità migratoria, venivano formati ad hoc per occuparsi a tempo pieno dei laboratori di italiano L2 in piccoli gruppi e per livelli, ma come vedevamo nel 2010 questa prassi nella Regione Piemonte è cessata all'improvviso e senza spiegazioni.¹⁴⁸ Inoltre, sempre in passato, per permettere la continuità didattica degli insegnanti, le cattedre di insegnamento non venivano "sature" con le ore di lezione frontale, e a diversi insegnanti rimanevano in orario 1-2 ore settimanali a disposizione che venivano, fra le altre cose e se ne era bisogno, investite nella gestione dei laboratori di italiano L2 e per il rinforzo linguistico degli studenti più deboli.

Un monitoraggio della situazione piemontese a cui abbiamo avuto accesso, inizia nel 2006 e si conclude nel 2009, e si riferisce a un progetto specifico offerto in quella finestra temporale. Carola Garosci e Francesca Prunotto durante l'a.s. 2006-2007 erano responsabili, rispettivamente per l'Ufficio Diritto allo Studio dell'URS Piemonte e per l'Assessorato al Welfare e al Lavoro della Regione Piemonte, del progetto "Conoscere l'italiano per studiare". In quell'anno, grazie a quel progetto, erano stati offerti a 1.256 ragazzi stranieri che frequentavano in Piemonte la terza media, le superiori, e il primo anno dell'Università, moduli di italiano L2, conclusi con gli esami di certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia. Garosci e Prunotto (2007: 6, 19) riportano che le attività di sostegno allo studio disciplinare, finalizzate a promuovere il successo formativo e il prosieguo del percorso scolastico, sono state rivolte prioritariamente allo studio di matematica e italiano, storia, geografia, diritto, considerate come particolarmente impegnative, "killer" per chi non ha ancora una buona competenza in italiano. I rimandi di dirigenti ed insegnanti hanno evidenziato che sia necessaria la presenza di personale preparato sull'italiano L2 anche come lingua dello studio. La totalità dei dirigenti scolastici ritiene necessaria distacchi di docenti con queste qualifiche e in organico di diritto, da utilizzare in rete con altre scuole. Perché l'organizzazione scolastica riesca a rispondere ai bisogni degli allievi, sono ritenuti importanti e ineludibili finanziamenti da erogarsi in base a esigenze oggettive delle scuole, piuttosto che dalla capacità di produrre progetti sollecitati dai più diversi bandi. A parere dei dirigenti l'italiano L2 deve entrare nell'orario strutturale e curricolare delle scuole, un'offerta pomeridiana risulta critica, perché obbliga ad aggiungere alle numerose ore di lezione, anche i moduli di italiano, le funzinarie osservano (*op. cit.*: 25-26):

Nonostante tutto l'impegno programmato all'interno delle linee guida del progetto, l'esperienza rischia la non ripetibilità, in mancanza di ulteriori fondi: per esplicitare la propria efficacia, successivi finanziamenti permetterebbero di mettere a profitto interamente le risorse economiche sin qui impegnate.

L'esperienza del progetto "Conoscere l'Italiano per studiare" è valutata in modo positivo sia dall'amministrazione regionale, Assessorato al Welfare e al Lavoro, che da quella degli uffici del Ministero della Pubblica Istruzione. [... Viene ribadita] la necessità che la scuola non sia continuamente sollecitata a produrre progetti, ma individuata come sede di necessità educative specifiche, che esistono e non hanno bisogno di un "gruppo di progetto" per essere documentate.

L'individuazione di strumenti di valutazione specifici [è] dunque un compito dell'amministrazione a sostegno delle proprie istituzioni e degli esiti di qualità.

148 Ciafaloni (2006: 34-36) descrive come già alcuni anni prima a Torino iniziassero a scomparire le insegnanti di laboratorio:

con la Riforma Moratti, la figura dell'insegnante di laboratorio L2, lingua italiana per stranieri, è stata di fatto abolita a causa dei tagli attuati nei confronti dell'organico aggiuntivo. / In rari casi, come le elementari Fontana e Fiochetto, le scuole si sono attivate riuscendo a mantenere attraverso vertenze sindacali un posto per l'insegnante di L2. Nonostante il materiale didattico e di valutazione del Progetto Litos continui a rappresentare un valido sostegno, le insegnanti di laboratorio L2 sopravvissute ai tagli denunciano l'impossibilità di offrire degli strumenti linguistici che non si riducano alla risoluzione dei problemi legati all'emergenza. / Inoltre, gruppi di lavoro affollati e scarsità di ore rendono i laboratori di lingua meno efficaci di un tempo. [...] La mancanza della figura dell'insegnante di laboratorio L2 farà, come già sta avvenendo, ricadere unicamente sull'insegnante di classe la responsabilità del sostegno degli allievi stranieri. / Di conseguenza, l'offerta formativa rischia di seguire sempre più l'inclinazione e la preparazione personale dell'insegnante di classe, piuttosto che del dirigente scolastico, se non adeguatamente guidata a livello centrale. Una delle conseguenze della riforma, sottolineata più volte dagli insegnanti durante la ricerca, è proprio il rischio di una grande disuguaglianza tra le diverse scuole pubbliche.

Patrizia Nervo ha avuto il compito per due anni scolastici, dal 2007 al 2009,¹⁴⁹ di monitorare per conto dell'Anas Piemonte (ex IRRE) le richieste di finanziamenti per corsi di italiano L2 effettuate dalle scuole,¹⁵⁰ analizzando la documentazione che allegavano. Come descrive Nervo (2009), si chiedeva, fra le altre cose, di indicare se le scuole effettuavano test d'ingresso relativi alla lingua italiana, all'area logico-matematica, alle lingue straniere europee e alle competenze trasversali, senza contemplare le competenze in lingua di famiglia. Le scuole rispondenti erano poi tenute ad indicare quali attività di italiano L2 mettevano in atto: si trattava eminentemente di corsi per neo-arrivati e di rinforzo/consolidamento, in poco più della metà delle scuole venivano offerti corsi di "italiano delle discipline". Numerose erano le criticità che le scuole avevano messo nero su bianco, ne elenchiamo solo alcune: mancanza o presenza insufficiente di personale, ridotta considerazione dei bisogni specifici degli allievi G2 alle elementari, mancanza di formazione degli insegnanti sull'italiano L2 e sui sistemi scolastici dei paesi stranieri, ruolo troppo secondario della scuola materna, assenza di modalità di certificazione delle competenze linguistiche degli studenti stranieri, incongruenze nei tempi e nella frammentazione dei bandi per accedere ai finanziamenti, non considerazione dei DSA nei bambini stranieri, assenza di supporto per gli "arrivi in corso d'anno", dimensioni dell'insuccesso scolastico. Nel monitoraggio dell'anno successivo, l'ultimo, vengono formulate prime riflessioni sulle modalità di organizzazione degli interventi nei diversi ordini di scuola, leggiamo in Nervo (2010: 16):

I dati restituiscono due realtà, non solo legate alla biografia dell'alunno straniero (prima e seconda generazione), quanto a due diverse **"formule organizzative"** nel predisporre percorsi d'integrazione.

La scuola primaria (comprensiva del segmento dell'infanzia) si configura come scuola dell'accoglienza e dell'integrazione dell'alunno collocando la sua esperienza nel tempo del curriculum, mettendo in campo un numero maggiore di risorse professionali (nel 78,5% dei casi prevede percorsi di formazione) utili alla gestione di percorsi individualizzati o in piccolo gruppo; definisce, dunque, un'offerta "corale" coesa all'interno della sua struttura.

La secondaria di secondo grado sembra muoversi in modo più rigido, coinvolge solo alcuni "settori" professionali e spazi organizzativi, pare costruire un'offerta "frammentata" sulla quale varrebbe la pena riflettere circa l'efficacia di tale modello per quegli studenti di prima generazione.

Uno spazio particolare va riconosciuto alla secondaria di primo grado. Le sue caratteristiche istituzionali, il triennio, e la presenza di valori alti (oltre il 70%) di studenti stranieri di prima generazione la collocano in una situazione complessa evidenziata dai dati. È il segmento scolastico che predispone strumenti per l'accertamento delle competenze in entrata in misura maggiore rispetto agli altri ordini [...] presenta le maggiori percentuali di percorsi a sostegno dei **linguaggi disciplinari**. La secondaria di primo grado si configura come scuola delle "urgenze disciplinari" utili a costruire competenze spendibili in contesti formativi successivi. La difficoltà di realizzazione di tali percorsi se da un lato richiama il problema, non risolto, dei curricoli verticali e della certificazione condivisa delle competenze, pone alla scuola urgenze gestionali e organizzative importanti. In questo senso il 51,4% delle scuole che dichiarano di attivare **percorsi di alfabetizzazione rivolti alle famiglie** degli studenti stranieri (43,6% primaria e 15,2% secondaria di secondo grado), va inteso come un tentativo di trovare nella famiglia un interlocutore strategico.

4.3.2 Le risorse del Comune

L'impegno dei comuni piemontesi nell'offrire corsi di italiano L2 nella fascia dell'obbligo deriva dalla legge regionale sul diritto allo studio 28/2007¹⁵¹ e i contributi ad essa legati, a sua volta questa legge scaturisce dalla legge sull'immigrazione 40/98, comunemente definita "Turco Napolitano" che, in seguito alla riforma del titolo V della Costituzione,¹⁵² ha ridefinito le Competenze degli organi dello Stato in questo ambito; per il Comune di Torino esso è stato specificato nei protocolli d'intesa (cfr. p. 243) con il MIUR provinciale nel 2010 "Lingua Italiana per tutti", e con il MIUR regionale nel 2014 "Le nostre lingue", che coinvolgono la Divisione Servizi Educativi attraverso il Settore Sostegno Obbligo Scolastico.

In passato l'azione del Comune per l'italiano L2 si articolava nei corsi di italiano L2¹⁵³ e altri interventi tenuti dai volontari del servizio civile, dai senior civici e dagli insegnanti dei corsi di italiano L2. I primi corsi erano iniziati nel 2003, gli insegnati, selezionati e formati dal Comune, offrivano ad ogni

149 Per l'a.s. successivo 2010-2011 i dati sono stati caricati su supporto informatico, senza riflessioni o commenti (v. <http://www.usrpiemonte.it/Lists/MONITORAGGIO%20Integrazione%20alunni%20stranieri/overview.aspx>), per quelli successivi ancora, oltre alla documentazione cartacea, è stato chiesto alle scuole di immettere i dati su un questionario online con chiave di accesso chiusa e non sembra vi siano rielaborazioni o accessi pubblici ad esso.

150 Nell'anno scolastico 2007/2008 si trattava di 458 scuole (il 67,4% della Regione) che avevano presentato richiesta di finanziamento per "l'integrazione degli alunni stranieri", nel 2008/2009 la richiesta era stata di 511 istituzioni scolastiche (il 75,25%), con un aumento dell'8,8%.

151 Qui il testo <http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2007/52/suppo1/00000001.htm>.

152 Attuata secondo la legge costituzionale 3/2001. V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

153 Per ulteriori informazioni cfr. p. 242.

scuola due blocchi di rispettivamente 38 ore (di cui dieci venivano calcolate per gli incontri di coordinamento introduttivi e conclusivi e per la preparazione lezioni), rimanevano per la didattica quindi 14 incontri di due ore (a parere delle scuole, il minimo indispensabile perché il corso avesse un senso), essi coinvolgevano gruppi di massimo dodici studenti e si basavano su materiale didattico preparato ad hoc. Le scuole usufruivano dei corsi in autunno e in primavera, normalmente venivano progettati su due livelli: il primo per i neo-arrivati, il secondo di perfezionamento oppure di lingua per studiare, in caso di arrivi nel corso dell'anno si riproponeva il corso base, in altri casi ancora si preferiva offrire un corso in sede e l'altro in succursale. Coprivano quasi la metà delle scuole elementari e medie torinesi e riuscivano a seguire fino a tremila studenti ogni anno. Per molti anni sono stati offerti seguendo le necessità didattico-temporali delle scuole: esse venivano contattate in primavera, di modo che a maggio-giugno il Comune potesse svolgere la pianificazione, d'estate si firmassero i contratti e, a settembre, con la riapertura delle scuole, potesse partire il primo blocco del corso. Prima di Natale aveva luogo un momento di verifica, così da ri-preparare il secondo blocco che aveva luogo a febbraio-maggio, rispettando i tempi scolastici.¹⁵⁴ I docenti (di regola studenti universitari di Lettere o Lingue, spesso ex volontari del servizio civile) dovevano essere in possesso di specifici titoli di studio e venivano individuati tramite graduatoria. Le segreterie delle scuole non avevano lavoro, con l'eccezione di verificare che i docenti firmassero il foglio firme, mentre i contratti e la parte burocratica venivano seguiti dal Comune. Questo intervento non era sufficiente a risolvere tutti i problemi, ma godeva di stabilità negli anni, questo progetto routinato, e che godeva di grande apprezzamento nelle scuole e nelle famiglie, viene chiuso nel 2012.

Nell'ottobre 2013 nasce,¹⁵⁵ per proseguire fino al 2014, il progetto pilota "In.Medias.Res" (Integrazione Mediazione Responsabilità),¹⁵⁶ scaturito da una ricerca dell'IRES Piemonte e finanziato con fondi FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi). Le scuole delle circoscrizioni 4, 6, 7 e 8, a maggior densità migratoria, possono segnalare ognuna al massimo tre studenti fra quelli da loro considerati casi particolarmente complessi.¹⁵⁷ Per essi viene realizzato un programma tagliato su misura che prevede, in base ai bisogni contingenti, corsi di italiano L2, mediazione e consulenza giuridica per i genitori. In tutta la città vengono seguiti complessivamente circa trecento studenti e le loro famiglie, si offrono corsi extrascolastici di italiano L2, opportunità di doposcuola, e per i genitori un accompagnamento ai servizi e alle risorse del territorio. Inoltre viene creata una piattaforma on-line¹⁵⁸ per l'aggiornamento, anche amministrativo-giuridico,¹⁵⁹ degli insegnanti coinvolti, che contiene anche un forum per lo scambio fra insegnanti e un servizio di consulenza per quesiti amministrativi e giuridici; sul sito vengono pubblicati¹⁶⁰ materiali inediti e raccolti materiali prodotti in passato dal Comune di Torino (v. p. 240). Nel 2014 infine in due scuole polo della città si realizzano incontri per i docenti coinvolti.

Il progetto "Italiano lingua 2"¹⁶¹ nasce nel 2013 all'interno della già avviata "Scuola dei compiti" (cfr. p. 274). Viene effettuato in collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università e con l'Ufficio Scolastico Regionale, che stipulano un Protocollo d'intesa con le scuole partecipanti. Si desiderano sperimentare metodi e strumenti innovativi di apprendimento intensivo dell'italiano L 2, con cui coinvolgere gli allievi di recente immigrazione di quinta elementare e delle medie con compe-

154 Si descrive quella che sembrerebbe, ed è, una azione ovvia e di buon senso, per non perderne la memoria.

155 Sono attivi i Servizi educativi della Città, l'Asai (Associazione di Animazione interculturale) con quattro centri aggregati territoriali a San Salvario, Porta Palazzo, Barriera di Milano, San Donato, l'Associazione Multiethnica mediatori interculturali (AMMI), l'Associazione Studi giuridici sull'immigrazione (ASGI), il Comitato Collaborazione medica (CCM) e la Società cooperativa TerreMondo.

156 V. Città di Torino (2013a) e <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/il-progetto/2-non-categorizzato/169-inmedia-res>.

157 Fra questi in particolare ragazzi cinesi ricongiunti, ragazzi egiziani venuti senza genitori, ragazzi rom. La scrivente immagina, visto che spesso sono numerosi i ragazzi che all'interno delle scuole presentano situazione di disagio, o anche banalmente di bisogno linguistico, che non sia per nulla facile poterne scegliere solo tre, lasciando gli altri "scoperti".

158 La piattaforma Mediato si trova <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato>.

159 Ad esempio si spiega alle scuole coinvolte a che cosa prestare attenzione per il riconoscimento di titoli di studio esteri quando arrivano delle documentazioni "atipiche". Una maestra ha raccontato alla scrivente di una scuola di un paese in cui formalmente esiste l'obbligo di frequenza, che certificava che un ragazzo aveva regolarmente frequentato la scuola. Basandosi solo sugli aspetti formali della documentazione, e senza approfondire ulteriormente la questione, la scuola torinese aveva inserito in seconda media un ragazzo che sapeva a malapena leggere e scrivere nella sua lingua, visto che il ragazzo era stato regolarmente occupato in campagna, e era andato a scuola per un periodo molto breve.

160 Alla pagina <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/materiali> si trovano, scaricabili, *Dalla mediazione all'inclusione, Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale - Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali*, i *Materiali del Corso di formazione "Laboratori di didattica interculturale"*, così come i materiali del Comune *Libricino utile: schede per l'accoglienza delle famiglie straniere, Guarda come abbiamo fatto ..., Guarda ce la fai, Un Cappuccetto verde, bianco, rosso e Guarda ... io studio Geografia*.

161 Cfr. p. 244 e Città di Torino (2013a).

tenze in italiano di livello A0/A1, permettendo loro di migliorare il rendimento scolastico, e riducendo il fenomeno della dispersione scolastica.

4.3.3 Le attività delle associazioni

Sentirsi protagonista e artefice del cambiamento sociale è uno dei motivi per i quali Mariel continua a frequentare Asai. Con il suo impegno settimanale, contribuisce a fare in modo che Torino sia un posto migliore in cui vivere. Durante una delle sue lezioni a Porta Palazzo, ha chiesto a un giovane marocchino: "Hamed, perché vuoi imparare l'italiano?" La risposta non l'ha mai dimenticata: "Perché così ho meno paura".¹⁶²

Corsi di italiano L2 per bambine e ragazzi vengono offerti anche da numerose associazioni e cooperative sul territorio, spesso congiuntamente ad un servizio di doposcuola e a attività ludico-sportive, fra esse si trovano¹⁶³ Amece¹⁶⁴, Asai, Alma terra, Alouanur, Il campanile, Il nostro pianeta, Mondoerre,¹⁶⁵ Orso, Sanabil, Save the Children, Stranidea e Valdocco, alcune di esse sono di impronta religiosa cattolica (ad esempio i gruppi di volontariato della San Vincenzo),¹⁶⁶ altre sono laiche. Esse rappresentano degli interlocutori insostituibili per ragazzini, genitori e insegnanti in territori in cui le scuole, a causa dei tagli finanziari degli ultimi anni spesso quando suona la campanella chiudono, o rimangono aperte cedendo i locali per attività a pagamento. Queste associazioni non chiedono alle famiglie dei contributi finanziari, oppure essi sono di natura simbolica, portano avanti i loro progetti grazie a volontari, a volte con tirocinanti o ragazzi del servizio civile, ma hanno bisogno di fondi per poter finanziare i posti di almeno alcuni educatori che siano presenti con continuità, e che coordinino e supervisionino le attività. Inoltre devono pagare affitti, bollette, materiale, formazione, rimborsare spese, e per questi motivi, anno dopo anno, devono impegnare tempo e risorse nel compilare moduli su moduli di bandi pubblici (della Circoscrizione, del Comune, della Provincia, europei), o privati (delle diverse Fondazioni), non sapendo se e come riusciranno ad andare avanti. Per un osservatore esterno una situazione illogica vedere come chi, di fatto offre un servizio non integrativo, bensì sostitutivo a quello pubblico, assente o assolutamente insufficiente, debba giustificare la propria esistenza. Alcune associazioni, in base alle annate e agli esiti dei bandi, sono obbligate a chiudere, magari temporaneamente, delle sedi, o a ridurre l'offerta, lasciando a casa molti bambini e molte ragazze.

Oltre a ciò spesso gli oratori¹⁶⁷ sono organizzati in modo da gestire attività mirate per bambini e ragazzi con retroterra migratorio, i più grossi in città sono l'Oratorio San Luigi a San Salvario,¹⁶⁸ il Sermig¹⁶⁹ nella sede di Borgo Dora, alcune associazioni attivano doposcuola presso alcune scuole della loro zona. L'articolo di Erica Di Blasi (2011) può dare un'idea del lavoro in un uno di questi oratori:

San Luigi, oratorio multietnico. Oltre la metà degli iscritti sono stranieri e arrivano da venti Paesi diversi. La babele dell'oratorio San Luigi, nel cuore di San Salvario, raccoglie ragazzi che arrivano da Romania, Albania, Marocco, Egitto, Somalia, Filippine, Brasile, Perù, Ecuador, El Salvador, Cina, Sri Lanka e Nigeria. Anche le confessioni religiose sono le più disparate: dal cristianesimo all'islam, dall'induismo all'ateismo. "Il nostro – sottolinea don Mauro Mergola, direttore della comunità San Giovanni Evangelista – è un ambiente multietnico e multireligioso, dove ragazzi e adulti di origini diverse si fondono in un'unica comunità. L'integrazione culturale è una delle priorità dell'oratorio salesiano San Luigi". Bambini e ragazzi si ritrovano tutti i pomeriggi nella sala di via Madama Cristina, quasi all'angolo con corso Vittorio. Gli educatori organizzano giochi per favorire l'integrazione: non manca un aiuto nel fare i compiti. Per chi non parla ancora perfettamente l'italiano sono previste anche lezioni d'italiano ad hoc. L'oratorio e i suoi volontari non si limitano però alle attività al chiuso: i ragazzi li vanno anche a cercare direttamente in strada e nei luoghi più a rischio.

Un ruolo sempre più importante poi è dato dalle "Case del quartiere",¹⁷⁰ edifici multiculturali presenti in sempre più circoscrizioni cittadine, luoghi di incontro e di scambio, che danno un tetto e aiuta-

162 Paola Gargano (2015: 38).

163 Qui di seguito si elencano i siti web: www.asai.it, www.almaterratorino.org, associazionealouanur.blogspot.it, www.centroarcepelago.org, www.comune.torino.it/infogio/spazi/schede/cecchi.htm, www.ilnostropianeta.it, www.cooperativaorso.it, www.provincia.torino.it/xatlante/mediaecomunita/i_saidraouia.html, www.stranidea.it, www.cav.lavaldocco.it.

164 L'associazione laica AMECE (Association maison de l'enfant pour la culture et l'éducation) offre doposcuola per i bimbi, corsi di francese e arabo come lingua di famiglia, campi estivi, servizi di consulenza per le famiglie (anche contro la dispersione scolastica), e corsi di italiano per genitori (anche per sole donne e di letto-scrittura in arabo per mamme analfabete), v. www.amece.it.

165 Mondoerre è una cooperativa di ispirazione salesiana che offre doposcuola e corsi di arabo per i bimbi, svolge inoltre attività di animazione culturale, sportiva e teatrale, organizza vacanze e soggiorni, ha centri diurni e laboratori di quartiere, v. www.mondoerre.org/.

166 <http://www.gvvpiedmonte.org>.

167 L'associazione che coordina gli oratori Torinesi si chiama "Noi Torino", cfr. <http://www.noitorino.it/>.

168 <http://sanluigitorino.wordpress.com/>.

169 <http://arsenaledellapiazza.blogspot.com/2012/01/ogni-giorno.html>.

170 <http://casedelquartiertorino.org/>, http://www.comune.torino.it/rigenerazioneurbana/news/casa_quartiere.htm.

no i diversi gruppi attivi sul territorio nella gestione delle attività, interloquendo direttamente con gli enti pubblici. A oggi sono i Bagni Pubblici di via Agliè,¹⁷¹ il Barrito, la Casa del Quartiere di San Salvario, la Casa nel Parco, la Cascina Roccafranca, il Cecchi Point, il Bossoli83, la Casa di Quartiere Le Vallette e lo +spazio4, simile inoltre è il "Laboratorio di via Banfo 3".¹⁷² Fra le tante offerte vi sono corsi di italiano L2 per bambini e adulti, doposcuola, e sempre più spesso corsi di lingua di origine, in particolare di arabo.

L'associazione culturale Il Nostro Pianeta¹⁷³ è impegnata da molti anni nel sostegno nello studio, nell'inserimento scolastico e nell'orientamento e ri-orientamento scolastico di adolescenti provenienti da altri Paesi, inoltre aiuta le famiglie a comprendere le caratteristiche del sistema scolastico italiano. Durante i mesi estivi offre corsi di lingua italiana sia per gli studenti neoarrivati, sia per chi non è ancora sufficientemente versato nella lettrascrittura e deve affrontare la scuola superiore; inoltre mette a disposizione insegnanti e giovani tutor per corsi di recupero estivi individualizzati, dedicati a chi non ha ancora raggiunto un livello sufficiente nell'italiano per studiare, e deve iniziare l'apprendimento dei contenuti disciplinari, in modo da preparare l'inserimento scolastico, o poter affrontare esami di idoneità ed esami di riparazione. I partecipanti ai corsi, gratuiti, partecipano anche a attività pomeridiane di supporto e di socializzazione.

(Save the Children 2017: 42-43) dal maggio 2014 ha attivato, in collaborazione con partner sul territorio, 21 "Punti Luce" che offrono opportunità educative a bambini e adolescenti fra i 6 e i 16 anni, quello di Torino¹⁷⁴ è attivo in via Fiesole 19 nel quartiere delle Vallette in collaborazione con l'Associazione Vides Main e segue 90 minori. Accanto ad un intervento di tipo comunitario-territoriale, viene sviluppato un intervento di tipo individuale - personalizzato, attraverso l'erogazione di una "dote educativa", un piano individuale di supporto, dedicato alla fornitura di beni e/o servizi per singoli bambini e adolescenti che vivono in condizioni certificate di disagio socio economico. Le doti educative possono consistere, ad esempio nell'acquisto di libri e kit scolastici, dell'abbonamento dei mezzi pubblici per raggiungere la scuola, di strumenti musicali, di kit sportivi, di strumentazioni tecnologiche; nell'iscrizione a corsi sportivi, di musica o teatro o fotografia; nella partecipazione a campi estivi, nel sostegno alle spese per gite scolastiche e altre attività che possono permettere ai bambini e ai ragazzi di conoscere nuove realtà e di viaggiare allargando i propri orizzonti.

Ci soffermiamo qui brevemente sull'Asai,¹⁷⁵ un'associazione di volontariato attiva nell'animazione interculturale, nata nel 1995 da alcune famiglie di San Salvario, presente capillarmente in città con otto sedi in diverse circoscrizioni e che, oltre a ad impegnarsi nell'animazione e nelle attività per il tempo libero, è attiva, anche nei mesi estivi, nell'insegnamento dell'italiano L2 e delle lingue di famiglia, nel doposcuola (con dodici sedi, anche all'interno di scuole), e offre uno sportello lavoro per i più grandi. La sede centrale, ospitata in un'ala della scuola Lessona in via Giuseppe Genè 12, presenta locali molto invitanti e colorati.¹⁷⁶ Vi si trova la responsabile del servizio¹⁷⁷ (una pensionata), due educatori, qualche tirocinante DITALS¹⁷⁸ e moltissimi volontari. Solo in quella sede vengono seguiti ca. 100 bimbi delle elementari, 50 delle medie, 70 delle superiori e 150 adulti, ci sarebbe quindi bisogno di un maggior numero di figure educative stabili, attualmente la soluzione è di partecipare a tutti i bandi che si presentano, anche se negli ultimi anni accade non di infrequente che i progetti vengono approvati, ma non finanziati. Durante l'anno hanno luogo anche feste molto amate da tutte le famiglie, si cerca di coinvolgere il più possibile i genitori, ci sono famiglie con grossi disagi alle spalle, i papà si vedono poco ma vengono le mamme, si incontrano per fare danza o intorno ad una tazza di tè, frequentano corsi per principianti di italiano, ci sono donne che dopo 5-6 anni di vita a Torino continuano a non parlarlo e capirlo. E poi si occupano di bimbe e ragazzini. Fanno doposcuola sia per le elementari che per le medie, 2-3 pomeriggi a settimana e il sabato mattina, cercano di avere un rapporto di un volontario per massimo due bimbi e di farli seguire sempre dalle stesse persone, l'ora dei compiti è accompagnata sempre da un'ora di laboratori (creatività, fiaba, informatica, musica), sabato mattina, oltre ai compiti, si può scegliere fra danza, teatro, kung fu, canto, creatività, giardinaggio. A luglio offrono la "Estate ragazzi", soggiorno in montagna incluso.

171 Qui di seguito tutti i riferimenti dei siti: <https://www.facebook.com/bagnipubblici.viaaglie>, <http://www.barrito.to.it>, <http://www.casadelquartiere.it>, <http://www.casanelparco.it/>, <http://www.cascinaroccafranca.it/>, <http://www.cecchipoint.it/>, <http://www.bossoli83.it>, <http://www.piuspazioquattro.it/>.

172 <http://www.laboratoriobanfo3.it>.

173 <http://www.ilnostropianeta.it>.

174 V. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/punto-luce-torino>.

175 Le informazioni sono state prese dall'articolo di Maria Elena (Spagnolo (2012) e dal rapporto ASAI (2015).

176 Grazie a una donazione della Fondazione Agnelli per i mobili e a innumerevoli volontari che hanno tinteggiato i muri.

177 Incontri con Carla Bonino del 18 ottobre 2011, del 18 aprile, del 18 settembre e del 1° ottobre 2012.

178 V. <http://www.interculturatorino.it/servizi/esame-ditals/>.

A volte è difficile convincere i bimbi a fare recuperi di italiano e matematica, i neo-arrivati sono felici di imparare l'italiano, mentre molti bimbi nati e cresciuti a Torino non lo sanno bene, ma non ne sono consapevoli, e non desiderano quindi migliorarlo. La velocità di acquisizione dell'italiano per chi arriva da altri paesi dipende dalla storia del singolo, dalla sua lingua di famiglia e dalla sua competenza in essa, dal suo grado di alfabetizzazione, dal suo grado di interscambio con buoni modelli di italiano (alcune famiglie si muovono in gruppi etnici chiusi e autoreferenziali), a scuola poi ci sono classi in cui i bimbi italo-foni non ci sono proprio, o si contano sulle dita di una mano.

4.3.4 Le attività delle fondazioni

Nel momento in cui a livello pubblico progressivamente si riducono non solo i fondi, ma anche l'attenzione e la progettualità per la scuola in generale, e gli studenti non italo-foni in particolare, le fondazioni tendono a dover ricoprire con le loro ricerche e i loro interventi, diretti e indiretti, un ruolo non solo aggiuntivo o integrativo rispetto al pubblico, ma a volte addirittura suppletivo. Le fondazioni stanziali a Torino e più attive nel campo dell'istruzione sono la "Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo"¹⁷⁹ e la "Fondazione Agnelli",¹⁸⁰ ci soffermeremo su alcuni progetti delle prime due, per passare poi a quelli di altre fondazioni.

La **Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo** sostiene l'attività educativa e di istruzione con diversi progetti, che portano benefici diretti per numerosissimi studenti con retroterra migratorio. Elenchiamo qualcuno di quelli che riguardano, o hanno riguardato, le fasce d'età coinvolte dall'indagine.

Il "Tappeto Volante", portato come esempio di buone pratiche a livello europeo,¹⁸¹ nato a San Salvario nel 1999 e stabilizzatosi nel 2002, con la stipula di un patto territoriale fra le scuole (dalle materne alle superiori) e le associazioni per rafforzare l'offerta formativa, così da evitare la diaspora dei figli di genitori italo-foni. In occasione dei dodici anni di vita del progetto Maria Carla Marcellino (2012: 4-5) scrive:

La scommessa più importante del Tappeto Volante è stata sicuramente quella di dimostrare ai genitori italiani che un'elevata presenza di bambini stranieri poteva costituire un fattore di eccellenza e non di scadimento della qualità pedagogica e che l'ente locale, il quartiere, le istituzioni culturali ed educative della città e del territorio, avevano scelto di allearsi con le scuole di San Salvario per contrastare il rischio della ghettizzazione.

L'Educatore Duchessa Isabella¹⁸² assegna duecento borse di studio di 2.500 euro distribuiti su due anni a studenti meritevoli di terza media con una media dei voti di almeno di 8/10 provenienti da famiglie in difficoltà economica. L'obiettivo è di permettere loro di scegliere in serenità la scelta del corso di studio superiore, liberandoli da scelte obbligate di tipo professionalizzante. Gli studenti vengono segnalati direttamente dagli insegnanti tramite una scheda di presentazione, la graduatoria viene stilata considerando anche il reddito familiare (così come da indice ISEE). Quasi il 40% degli studenti è nato fuori Italia.

Altri progetti sono Nomis,¹⁸³ finalizzato al recupero, anche scolastico, di allievi stranieri a rischio criminalità o in carcere, e il bando annuale "Intercultura e formazione",¹⁸⁴ che sostiene ogni anno le scuole piemontesi nella progettazione di interventi mirati a studenti con retroterra migratorio.

Il progetto Provaci Ancora SAM,¹⁸⁵ nato nel 1989 per prevenire la dispersione scolastica nelle scuole medie, accompagna i ragazzi a rischio abbandono scolastico al conseguimento della licenza media offrendo un ambiente educativo che favorisce l'apprendimento, coinvolge numerosi allievi rom e con retroterra migratorio (questi ultimi in numero quasi doppio rispetto ai compagni italiani, fra essi vi sono numerosi ragazzi G2),¹⁸⁶ ed è realizzato in stretta collaborazione fra l'Ufficio Pio, la Fondazione

179 <http://www.fondazione scuola.it/>.

180 <http://www.fga.it/>.

181 "On the magic Carpet", cfr. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/intrpract/on-the-magic-carpet>, per informazioni più dettagliate anche delle pubblicazioni realizzate cfr. <http://patrimoineinterculturali-smu.org/index.php?page=esperienze-show.php&id=10>.

182 Cfr. <http://www.fondazione scuola.it/borse-di-studio-educatorio-duchessa-isabella> e Maria Teresa (Martinengo 2014c).

183 Cfr. <http://nuke.progettonomis.it/>, <http://1563.compagniadisanpaolo.it/Salone-welfare-minori-dalla-Compagnia-il-bilancio-di-maggio/Nomis-al-lavoro-perche-i-minori-stranieri-diventino-nuovi-cittadini>.

184 Cfr. <http://www.compagniadisanpaolo.it/Bandi/Bando-Intercultura-e-Formazione>.

185 Cfr. <http://www.provaciancorasam.it/> e <http://www.fondazione scuola.it/iniziative/sam/presentazione.html>, alla Manzoni con ASAI http://www.asai.it/2009/index.php?option=com_content&view=article&id=64%3Aprovaci-ancora-sam&catid=149&Itemid=182&lang=en.

186 Secondo Osservatorio Stranieri (2012: 313) la frequenza a questo progetto da parte degli allievi stranieri è andata crescendo negli anni, nell'a.s. 2008-9 36,85%, nel 2009-2010 46,26%, nel 2010-2011 47,23%, in quest'ultimo anno la percentuale di studenti stranieri alle medie era nella città di Torino del 26,3%.

per la Scuola della Compagnia di S. Paolo e l'Ufficio Scolastico Regionale del MIUR, insieme ad una rete di Organizzazioni territoriali.

La "Scuola dei Compiti" (cfr. p. 274) dal 2013 offre a circa 400 alunni di 10 scuole medie e 10 scuole superiori la possibilità di accedere ad un sostegno curricolare (matematica, italiano e latino) attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie, e con l'assistenza di studenti universitari in qualità di tutor.

La **Fondazione Agnelli**¹⁸⁷ è tradizionalmente molto attiva nell'ambito della ricerca in ambito educativo, è editrice di numerosi studi e rapporti di lavoro, e pubblica una volta all'anno un rapporto nazionale che si focalizza su un ambito particolare della scuola italiana. Come membro dell'associazione *treelle*,¹⁸⁸ e tramite gli interventi del suo direttore, partecipa attivamente al dibattito pubblico sulla scuola, con proposte di modifica delle politiche scolastiche. Dal 2010 inoltre è attiva con il progetto "Italiano per studiare"¹⁸⁹ in collaborazione con l'USR Piemonte e l'ASAI, che coinvolge una ventina di scuole medie in cui vengono offerti corsi pomeridiani di circa 40 ore per rafforzare la comprensione e la scrittura per studenti non italofofoni di livello B1. Il progetto "Italiano per studiare" si innesta per colmare i deficit della scuola italiana in cui¹⁹⁰

la presenza degli allievi di origine straniera continua a essere vista in una prospettiva prevalentemente emergenziale, quasi se ogni scuola fosse una "scuola di Lampedusa". Non è più così o, quanto meno, non sempre è così.

Certo, non dobbiamo sottovalutare la persistenza dei problemi di primo inserimento, che comunque tendono ad assorbire oggi gran parte delle attenzioni e delle risorse della scuola. Ma dobbiamo anche cominciare a considerare quei fattori di criticità che riguardano quegli studenti di origine straniera – e sono la maggioranza – relativamente ben inseriti nelle classi, magari nati in Italia, i cui risultati di apprendimento, tuttavia, appaiono ancora distanti dalla media, peraltro già di per sé non esaltante, dei loro compagni.

Il progetto della Fondazione Agnelli si concentra su di uno di questi problemi, francamente ancora sottovalutato: la difficoltà a padroneggiare le specifiche e peculiari complessità della lingua italiana scritta, la cui comprensione è indispensabile ad affrontare con successo la lettura e lo studio dei libri di testo delle diverse materie degli ultimi anni delle medie e delle superiori. L'italiano non per comunicare con compagni, amici o professori, ma – appunto – "per studiare". Come dimostra la ricerca linguistica, quest'ultimo può sovente essere piuttosto ostico anche nei libri di testo adottati dalle scuole: diventa così un ostacolo all'acquisizione di conoscenze e al raggiungimento di risultati scolastici che per motivazione, impegno e talento personale sarebbero assolutamente alla portata del ragazzo di origine straniera. Un limite, fra l'altro, spesso ignorato e perciò trascurato, perché non sempre facile da rilevare da parte degli insegnanti e degli stessi allievi.

Da gennaio 2014 la rete **Frequenza200**,¹⁹¹ network nazionale di Intervita per contrastare la dispersione scolastica, ha aperto tre nuovi centri a Torino in collaborazione con ASAI (v. p. 265) in aree problematiche della città: i quartieri di San Salvario, Porta Palazzo e Lingotto. Questo progetto coinvolge oltre 1400 persone di questi quartieri: insegnanti, genitori, ragazzi, ma anche "operatori informali" come edicolanti, baristi e farmacisti, poiché il problema della dispersione scolastica si combatte su più fronti ed è necessario coinvolgere tutto l'ambiente in cui i ragazzi vivono. Circa 200 volontari affiancano i ragazzi e assistono gli educatori durante le attività. Per Intervita si tratta del primo territorio in cui opera Frequenza200 dove la presenza di famiglie straniere è così estesa. In questi quartieri l'integrazione sociale risulta particolarmente difficile perché, a povertà e a disagio, si aggiungono le difficoltà linguistiche, rendendo particolarmente complesse le attività didattiche.

La **Fondazione Aiutare i Bambini**,¹⁹² dal 2013 sostiene il doposcuola del Centro Aggregativo "La Finestrella" alle Vallette e organizza campi estivi.

La **Fondazione Telecom** con il progetto nazionale "Io parlo l'italiano"¹⁹³ nell'a.s. 2013-2014 ha coinvolto gli studenti di terza media di due scuole torinesi.

4.3.5 Le attività delle biblioteche

Le biblioteche rivestono, in potenza, un ruolo fondamentale per gli scolari torinesi, in particolare per chi cresce in famiglie socio-economicamente svantaggiate. Come vedremo nella parte di ricerca

187 www.fga.it.

188 <http://www.treelle.org/>.

189 Cfr. per dettagli Molina (2012) e diversi articoli sul sito della Fondazione Agnelli <http://www.fga.it/>.

190 Questo testo è tratto dall'articolo dedicato al progetto sul sito della FGA: <http://www.fga.it/news/tutte-le-news/dettaglio/article/avviato-il-progetto-italiano-per-studiare-destinato-ai-figli-dellimmigrazione-a-torino-277.html#.VeAx-pX30w8k>, cfr. anche <http://www.fga.it/news/tutte-le-news/dettaglio/article/tornano-i-corsi-di-italiano-per-studiare-in-venti-scuole-medie-torinesi-384.html#.VeAx3330w8k>.

191 Cfr. Giovanni Zoppoli (2015) e <http://www.frequenza200.it>.

192 <http://www.aiutareibambini.it>.

193 <http://www.fondazionetelecomitalia.it/progetti/io-parlo-l%E2%80%99italiano-l%E2%80%99italiano-studenti-neo-arrivati-italia/37732/dettaglio>.

sul campo, i ragazzi intervistati usano regolarmente le biblioteche di classe e di scuola, diversi di loro anche quelle di quartiere, queste ultime sono dislocate nelle dieci circoscrizioni cittadine e hanno 19 sedi, oltre a punti di servizio esterni.¹⁹⁴ Vi sono "spazi ragazzi"¹⁹⁵ in cui poter studiare e fare ricerche (anche utilizzando i computer e i collegamenti internet di cui non tutte le famiglie sono dotate), ovviamente vi si possono prendere in prestito per portare a casa libri, in italiano o in altre lingue. Per individuare i testi vi sono due strumenti informatici molto utili: un catalogo per ragazzi ad alta fruibilità¹⁹⁶ che permette, fra le altre cose, di individuare assai facilmente libri in lingue diverse dall'italiano,¹⁹⁷ e la possibilità del prestito interbibliotecario, grazie a cui si può prenotare un testo in una biblioteca, magari distante, che viene così reso disponibile gratuitamente presso la propria biblioteca di zona in ca. una settimana. Inoltre, le biblioteche propongono iniziative culturali per le diverse fasce di età, a partire dalle letture per i molto piccoli, attualmente solo in italiano, del progetto "Nati per leggere" (v. p. 405). Esse sono a volte sedi di corsi italiano L2, e offrono un servizio di doposcuola gestito dai senior civici (v. p. 242). Infine, quando si tratta di iscrivere i propri figli a scuola per il primo anno di corso, poiché da alcuni anni l'iscrizione viene svolta in maniera centralizzata dal MIUR ed è possibile esclusivamente in modalità informatica, offrono personale e postazioni dedicate per aiutare i genitori in questo momento così importante.

Concludiamo con due biblioteche "speciali". La prima, la Biblioteca di Documentazione Pedagogica,¹⁹⁸ afferente alla Divisione dei Servizi Educativi del Comune, non solo possiede numerosi testi e riviste dedicati alla formazione e aggiornamento degli insegnanti sui temi dell'intercultura, ma è sede di corsi di aggiornamento per le educatrici dei nidi e le maestre delle materne comunali sui temi dell'intercultura, dell'italiano L2 e negli ultimi anni anche del bilinguismo. La seconda è Bibliomigra, la biblioteca ambulante e multiculturale di Torino,¹⁹⁹ si tratta di una roulotte carica di libri, riviste e giornali che si sposta fra i quartieri a più alta presenza di stranieri. Nata nel 2005 a Porta Palazzo, si è poi spostata in diversi quartieri multietnici della città, come Vanchiglia, San Paolo, San Salvario e Barriera di Milano approdando infine in piazza Crispi. Ideata e realizzata dall'Associazione Arteria Onlus, unisce all'educativa di strada la promozione culturale attraverso l'accesso a libri, giornali e riviste in più di venti lingue diverse (la maggior parte dei libri proviene dalle biblioteche civiche torinesi): l'obiettivo è, se i cittadini non vanno in biblioteca, di far arrivare la biblioteca ai cittadini. Inoltre cerca di mantenere una costante relazione con gli abitanti del quartiere offrendo anche attività per bambini e ragazzi come l'aiuto nei compiti, l'animazione e i giochi.

4.3.6 Il ruolo di chi insegna a studenti bilingui

L'unico modo per gestire una classe così è diversificare i lavori, quest'anno porto avanti cinque programmazioni diverse, dipende dalla coscienza dell'insegnante e dall'esperienza acquisita, io ormai sono 23 anni che insegno.

Il corso di italiano non è sufficiente, 2 ore alla settimana non sono nulla. Per i primi mesi c'è la possibilità di fare delle ore aggiuntive, l'insegnante fa delle ore in più rispetto al proprio orario e durante l'orario scolastico prende i bambini per concentrarsi sulla lingua italiana²⁰⁰

Dopo aver tanto scritto degli allievi bilingui, qual è il ruolo dei loro insegnanti? Secondo Barbara Abdelilah Bauer (2013: 85) tocca a loro valorizzare, gettando dei ponti, sia la lingua di scolarizzazione che quella di famiglia, per arrivare a un'educazione bilingue di successo, concentrandosi anche sulla riflessione culturale, poiché la scuola veicola spesso modi di pensare, di comportarsi e valori diversi rispetto a quelli vissuti in famiglia. La studiosa pensa che #

[n]on si può ignorare l'apporto delle lingue parlate dei genitori nella costruzione del linguaggio e dell'identità del bambino. Se si vuole che il bambino acceleri nel sapere la lingua della scuola, occorre che la scuola riconosca la lingua del bambino. [...] La scuola bilingue è una buona soluzione per far vivere la lingua debole del bambino in un contesto extra familiare. In genere è riservata a un numero ristretto di famiglie, tenuto conto del costo di queste scuole, e dell'offerta limitata di lingue proposte.

A parere della psicolinguista (*op. cit.*: 88) l'insegnamento extracurricolare delle lingue delle culture di origine nelle elementari francesi, a differenza dell'insegnamento nelle scuole bilingui, non dà necessariamente buoni risultati, perché contribuisce a marginalizzare gli studenti a cui viene impartito, e risulta inoltre poco motivante, perché ha luogo parallelamente alle altre attività extra-scolastiche. Invece l'insegnamento curricolare alle medie e al liceo permette ai ragazzi di avere accesso alla lingua scritta,

194 Cfr. http://www.comune.torino.it/cultura/biblioteche/sedi_orari/index.shtml.

195 Cfr. <http://www.comune.torino.it/cultura/biblioteche/spazioragazzi/index.shtml>.

196 Cfr. <http://bct.comperio.it/ragazzi/>.

197 Nello specifico inglese, francese, tedesco, arabo, rumeno, spagnolo, albanese, cinese, russo e portoghese.

198 Cfr. http://www.comune.torino.it/centromultimediale/01_biblioteca.htm.

199 Cfr. <http://www.comune.torino.it/urbanbarriera/news/tornano-le-attivita-di-bibliomigra-in-piazza-crispi.shtml>.

200 Insegnante di scuola elementare della circoscrizione 7 di Torino, citata da Ciafaloni (2006: 107).

a un codice standardizzato, e a contenuti spesso nuovi, che li rafforzano nella propria identità, nel momento in cui diventano ufficialmente portatori di una cultura riconosciuta.

Raffaele De Rosa (2009: 20-22, 106-107) sottolinea come la motivazione nell'apprendere le lingue di famiglia non possa essere solo a carico delle famiglie, ma debba essere supportata dalla società e dalla scuola con politiche adatte, e come il rafforzamento del plurilinguismo, oltre allo studio scolastico di inglese e altre lingue europee, passa inevitabilmente attraverso il rafforzamento delle lingue di famiglia. Se è vero che *educare significa comunicare* [anche] *con la lingua*, allora diventa importante che le scuole, comunità educanti, non si sottraggano alle loro responsabilità educative, svolgendo scelte proattive e coscienti. In questo senso la linguistica, in particolare quella di contatto, dovrebbe entrare a far parte della formazione di tutti gli insegnanti perché tutti operano con la lingua, valutando fenomeni linguistici.

Silvana Contento (2010: 62) lamenta come in Italia siano ancora pochi gli studi riferiti alla popolazione scolastica dei migranti, e ci si debba riferire alla letteratura internazionale. Le ricerche sottolineano che l'aver una conoscenza, almeno di base, delle caratteristiche strutturali della lingua di origine del bambino possa fornire indicazioni utili per poter riconoscere ed interpretare le sue scelte linguistiche, per poter intervenire con l'elaborazione di programmazioni didattiche mirate e rispondenti ad esigenze diverse.

Questa la teoria, che cosa succede in pratica all'insegnante medio torinese? Una percentuale infima avrà ricevuto una formazione universitaria su italiano L2 e bilinguismo,²⁰¹ una minoranza sparuta avrà frequentato un corso di formazione sull'italiano L2, visto che come abbiamo visto, essi hanno luogo in maniera assai irregolare e estemporanea.²⁰² Ancora meno poi avranno frequentato corsi di aggiornamento sul bilinguismo, semplicemente perché di questo argomento se ne parla sempre più di rado.²⁰³ Addirittura gli insegnanti neo-formati dall'Università non avranno competenze diffuse sull'italiano L2, perché questi corsi non fanno parte del curriculum obbligatorio, sarà poco probabile che abbiano incrociato brevi parti di moduli sul bilinguismo.²⁰⁴ Quindi in assenza di personale formato e dedicato, e interventi strutturati, tutto sarà legato al caso, alla buona volontà, all'improvvisazione, ci saranno poche isole a macchia di leopardo in cui si combatte contro i mulini a vento con insegnanti ostinati che nelle loro classi cercheranno di mettere in pratica, almeno in parte, ciò che ritengono giusto e opportuno. In tutti gli altri casi, insegnanti formate per insegnare a alunni monolingui italofofoni, si trovano in classi come quelle torinesi con tante nazionalità diverse, e incontreranno quotidianamente difficoltà nel rapportarsi con cinque-sei lingue di famiglia diverse, alcune delle quali con notazioni diverse da quella latina. Altro sarebbe se vi fossero scuole con sezioni bilingui, o con insegnamenti in lingua di famiglia e un curriculum flessibile, di modo che questi risultino anche nelle pagelle di fine anno; se ci fosse la possibilità istituzionalizzata di offrire un doposcuola per tutti gli studenti che ne abbisognano. Altro se gli insegnanti avessero a disposizione, come in alcuni paesi esteri,²⁰⁵ esperti nel campo dell'istruzione bilingue a cui potersi rivolgere per poter farsi consigliare e per poter organizzare corsi di formazione direttamente all'interno delle scuole.

4.3.7 Un'indagine: il punto di vista di insegnanti torinesi sui corsi di italiano L2

Non essendo stato possibile ottenere per via istituzionale dati sui corsi di italiano L2 nelle scuole dell'obbligo a Torino,²⁰⁶ nella primavera del 2014 è stato inviato a tutte le scuole elementari e medie della città (complessivamente 70 recapiti) un questionario che prevedeva uno spazio per la raccolta di dati e di eventuali commenti e osservazioni.²⁰⁷ I questionari ritornati sono stati in tutto 18, dieci di

201 Esclusivamente su base volontaria, v.s.

202 Secondo il rapporto Eurydice (2015b: 60, 69, 106) l'Italia è uno dei paesi europei in cui è sentito in maniera più forte da parte degli insegnanti la necessità di formazione e aggiornamento su come insegnare in ambienti multiculturali e plurilingui, inoltre in Italia un altissimo numero di insegnanti esprime il desiderio di accedere a corsi di aggiornamento e indica il più ampio spettro di argomenti; infine per 70% degli insegnanti italiani una causa di insoddisfazione rispetto al proprio lavoro è che non viene valutato a livello sociale.

203 Una bella eccezione è il corso-laboratorio "Il plurilinguismo in classe. Una risorsa per l'educazione linguistica" ospitato dal Centro Interculturale di Torino, che avrà luogo in tre sabati nel febbraio 2017; esso si rivolge a insegnanti che desiderano esplorare strade che, attraverso la valorizzazione delle competenze plurilingui degli allievi, portano ad un migliore apprendimento, v.

<http://www.interculturatorino.it/formazione/il-plurilinguismo-in-classe-una-risorsa-per-l-educazione-linguistica-2016/>.

204 Il DM 249/2010 che descrive i percorsi formativi per gli studenti di Scienze della Formazione in ambito primario e secondario prevede per i primi (Tabella 1 dell'allegato punto 14) lo studio della "Pedagogia interculturale", per i secondi in questo ambito nulla di esplicito.

205 V. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

206 Né tramite USR, né tramite USP, né tramite UTS, contattati telefonicamente e per scritto.

207 Cfr. A10 Questionario su corsi-laboratori italiano L2.

scuole elementari²⁰⁸ e 8 di scuole medie,²⁰⁹ a rispondere sono state quasi sempre le insegnanti funzioni strumentali per gli alunni stranieri,²¹⁰ in un caso ha risposto un'insegnante di laboratorio itL2, vi è poi stata la risposta di una dirigente scolastica e di una vicaria. Il questionario inviato non è sempre risultato di facile compilazione per le insegnanti,²¹¹ anche la lettura dei questionari compilati non è sempre stata univoca.²¹²

Il fatto che siano arrivate risposte solo da una parte ridotta del campione,²¹³ le rende non rappresentative dal punto statistico, sono emerse ad ogni modo informazioni interessanti, anche alla luce dei commenti lasciati da non poche insegnanti (che citeremo qui sotto). Sono molto grata alle 18 persone che, superando anche degli ostacoli, hanno investito non poco del loro tempo per rispondere alle domande.

4.3.7.1 I dati numerici

Quasi tutte le scuole rispondenti nella primavera del 2014 avevano attivato dei corsi di italiano L2, di regola sia per principianti, sia di italiano disciplinare; per quasi tutte si trattava di un tassello di una prassi stabile nel tempo, anche se i dati sono però molto eterogenei: alcune scuole presentano numeri elevati di allievi seguiti con continuità, vi sono poi risultanze intermedie, per arrivare al caso di una singola allieva seguita un solo anno. Se si valutano i mutamenti in un passato recente, le scuole elementari presentano una evidente diminuzione delle risorse in termini di ore annuali di corsi, osservabile anche alle medie, anche se in misura minore. Il numero degli allievi seguiti è a sua volta spesso in diminuzione, in particolar modo alle medie. La maggior parte delle scuole coinvolte riusciva e riesce a far partire i corsi/laboratori di italiano L2 in coincidenza con l'inizio dell'a.s., nonostante una programmazione assai difficoltosa a causa di risposte tardive rispetto all'entità dei finanziamenti.²¹⁴ Alla domanda se il numero di ore dei corsi offerti venga reputato adeguato rispetto alle esigenze dell'utenza, circa due terzi delle maestre delle elementari lo giudica troppo esiguo, mentre alle medie lo scontento è minore, in generale circa un terzo delle insegnanti lo trova sostanzialmente congruo, diversi insegnanti però non rispondono.

Le risorse a cui si attinge per poter offrire i corsi variano molto, nel tempo e da scuola a scuola. Alle elementari si riescono ad utilizzare ore per il completamento cattedra e fondi a disposizione degli istituti; alle medie invece non vi sono praticamente ore residue, si attinge prioritariamente a fondi delle scuole, al volontariato e, in passato, ai corsi offerti dal Comune. In generale tutte le scuole mostrano una certa dose di "creatività" per far iniziare i corsi, la maggioranza di esse deve attingere a più di una fonte per riuscire a coprire, almeno in parte, le esigenze della propria utenza. Un'unica scuola riesce ancora ad avere un'insegnante con alcune ore a disposizione per il laboratorio di italiano L2.²¹⁵ Infine la presenza dei mediatori interculturali è decisamente più diffusa alle elementari che alle medie, e solo in pochi casi vi è un'offerta continuativa di mediazione.

4.3.7.2 I commenti e le osservazioni delle insegnanti

Raggruppiamo qui di seguito, in maniera anonima, alcuni commenti lasciati dalle insegnanti in calce ai questionari, divisi per argomento, virgolettiamo dei titoli che riassumono i diversi commenti.

"La situazione è peggiore di quel che appare"

208 Si tratta delle elementari Aurora, Cairoli, Coppino, Dewey, Fontana, Gabelli, Neruda, Parini, Sabin e Santarosa.

209 Si tratta delle medie Alberti, Bobbio, Caduti di Cefalonia, Cairoli, Calvino, Leonardo da Vinci, Umberto I e Vivaldi-Murialdo.

210 Denominate a volte responsabili per gli allievi non italofoni e rom/nomadi, oppure per l'intercultura, o per i corsi di italiano L2.

211 La terminologia e le abbreviazioni utilizzate non sono risultate sempre chiare.

212 Si tratta di casi in cui si trovavano trattini, virgolette o spazi vuoti; quando era possibile giungere ad un'interpretazione univoca all'interno del contesto dato lo si è fatto, altrimenti si è rinunciato inserire dei dati.

213 I motivi di una partecipazione ridotta si possono ricondurre a cause diverse. In primo luogo è comprensibile che le scuole, che a intervalli regolari sono obbligate a partecipare alle più svariate rilevazioni in ambito istituzionale, non sentano la necessità di partecipare anche all'indagine di una singola ricercatrice. Inoltre i questionari sono risultati di difficile compilazione poiché si chiedevano dati sui corsi di italiano L2 nell'a.s. in corso e in passato; queste informazioni però, con l'eccezione delle scuole con funzioni strumentali molto stabili nel tempo, vengono spesso archiviate in maniera discontinua o disomogenea, non essendoci richiesta del MIUR in questo senso. Infine, di fronte a risorse per i corsi/laboratori di italiano L2 che variano negli anni per tipologia e entità, per le scuole risulta ulteriormente complesso riuscire ad evincere questi dati.

214 Ad esempio nell'anno scolastico in oggetto, nonostante l'indagine avesse avuto luogo a pochi mesi prima della conclusione della scuola, le scuole rispondenti avevano attivato e condotto corsi senza sapere ancora di quali risorse avrebbero potuto disporre.

215 In quell'Istituto la Dirigente Scolastica rinuncia in parte al sostegno della Vicepreside, che riesce così ad avere ore disponibili per tenere aperto, almeno per qualche ora, il laboratorio di italiano L2.

I dati forniti, a una prima lettura, sembrano mettere in luce una situazione positiva. In realtà tutto è da dividere per i due plessi e in ogni plesso per le cinque interclasse. Non essendo fornito l'istituto di un laboratorio stabile d'italiano L2 per gli alunni da alfabetizzare, non è possibile formare gruppi eterogenei con alunni di prima elementare e quelli di quinta. A volte occorre formare dei gruppi per la comprensione dei testi relativi al linguaggio usato nella matematica.

"Le criticità"²¹⁶

I fondi arrivano solo dopo la presentazione di progetti. Ciò implica lavoro aggiuntivo per gli insegnanti che hanno a cuore tale situazione, la segreteria e forse anche per i dirigenti. Mi chiedo, se le persone di buona volontà non riusciranno a continuare a portare avanti tale impegno, in quale modo si aiuteranno i minori stranieri?

"Manca una struttura"

Elemento di criticità è sicuramente la mancanza di un assetto strutturato, sistematico e continuativo degli interventi perché legati a finanziamenti esterni (progetti) che spesso vengono attivati ad anno scolastico iniziato.

"Non riusciamo a fare abbastanza"

Trattandosi di alunni della scuola primaria non si arriva a poter recuperare anche "la lingua per studiare" per problematiche sia economiche (fondo d'istituto) che di risorse del personale interno (pochissime ore disponibili).

"Vorremmo fare meglio"

I corsi sono assolutamente positivi, ma potessimo avere di più, sarebbe meglio.

"Ci arrangiamo"

La nostra scuola stipula annualmente una convenzione con l'Università di Torino e 15 studenti ca. svolgono il loro tirocinio con i nostri alunni stranieri sulla base dei bisogni riscontrati ad inizio anno o intercorsi in itinere.

"Mancano i mediatori"

La mediazione è stata attuata coinvolgendo genitori bilingui esperti, che affiancavano i genitori neoarrivati e che erano di sostegno nello svolgimento dei diversi progetti nelle classi.

"Offrire corsi mirati ripaga"

[Nell'a.s. precedente] abbiamo attivato un corso per agevolare l'alfabetizzazione linguistica di un'alunna moldava neoiscritta, giunta in Italia all'età di 10 anni e inserita in una classe 4^a Primaria. Ottimi i risultati raggiunti.

"Il ruolo delle lingue di famiglia"

Nel laboratorio di italiano L2 venivano usati anche materiali bilingui in italiano e lingua di famiglia.

"Quello che era un tempo non è più"

Dall'a.s. 2010-2011, senza *nessuna* comunicazione formale e senza nessuna motivazione, sono stati cancellati su tutto il territorio torinese i distacchi per i laboratori di italiano L2, il lavoro di italiano L2 da allora viene svolto quasi esclusivamente in classe (senza compresenze), ovvero residualmente in laboratori per pochi allievi, per poche ore e per poche settimane, da colleghi che si avvicendano.

"E' scomparsa la commissione accoglienza"

La nostra scuola non ha più una commissione accoglienza per i bambini stranieri.

"Le difficoltà nel rispondere al questionario"

Nella nostra scuola non si parla di "corsi per principianti" ma di "laboratorio di Italiano L2: la lingua per parlare".

"Difficile contare le ore"

E' difficile conteggiare le ore totali effettuate con alunni di livello linguistico A1-A2 e quelle effettuate a supporto della scolarizzazione degli alunni ROM perché legate a progetti che prevedevano l'intervento di volontari del Servizio Civile Nazionale (23 ore settimanali) o di associazioni che lavoravano di anno in anno su progetti temporanei.

"Ci ho provato"

I dati non sono del tutto certi, ma ho cercato di fare il possibile, inoltre alcune richieste non erano del tutto chiare.

"Utilizziamo personale esterno"

I corsi sono per lo più condotti da personale esterno abilitato all'insegnamento dell'Italiano L2, i cui nominativi sono ricavati dalle graduatorie del Comune. La gestione organizzativa è totalmente a carico della scuola. Nel computo delle ore sono considerati anche gli interventi attuati all'interno della scuola dal personale esterno facente capo a progetti a cui l'Istituto ha aderito; non sono state considerate le ore di alfa-

216 Alcune insegnanti raccontano a voce come negli ultimi anni la situazione sia enormemente peggiorata, in diverse scuole i corsi si attivano quando arrivano le risorse, spesso troppo tardi e per troppi pochi allievi, rispetto a chi ne necessiterebbe; in altre invece ci si affida invece al volontariato interno, si fanno cominciare i corsi e, se e quando arriveranno fondi, le insegnanti verranno, in parte, retribuite. In altre ancora i corsi per i ragazzi frequentanti dal settembre dell'anno precedente si attivano a giugno, quindi dopo nove mesi di scuola quando, concluse le attività didattiche, le insegnanti danno la loro disponibilità a tenere delle ore di laboratorio.

betizzazione che l'anno scorso alcuni alunni neo arrivati hanno seguito esternamente alla scuola in un progetto ponte di "Scuola-formazione".

Sembrerebbe che non sia cambiato molto rispetto a ciò che emergeva nell'indagine di Ciafaloni (2006: 39):

i molti progetti messi in atto da queste scuole "di frontiera" si sono a volte ridimensionati e spesso sono diventati più precari perché legati a fondi annuali di cui non si ha la certezza per l'anno successivo. Inoltre, ci si chiede come sia possibile che a novembre le scuole non sappiano ancora di quanti fondi possono disporre e che siano costrette a far partire alcune attività alla fine del primo quadrimestre. Non è però solo la riduzione di risorse finanziarie, ma soprattutto di risorse umane a rendere critica la situazione della scuola italiana:

"Bisogna passare dalle risorse finanziarie alle risorse umane, ai distacchi. Bisogna sgravare gli insegnanti dal cumulo di lavoro e non ci deve essere un ulteriore aggravio. Abbiamo bisogno di risorse umane. Anche per scrivere progetti e per collaborare con altre scuole abbiamo bisogno di risorse umane in più." (Focus group con insegnanti scuole medie, circ. 6)

4.4 I doposcuola e lo studio assistito

I genitori hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo linguistico e nel sostegno scolastico dei figli, a maggior ragione in un sistema scolastico come quello italiano, che fa investire moltissimo tempo nello studio e nei compiti a casa, senza offrire sostanzialmente sostegni extra-famigliari per il loro svolgimento, e quindi, in questo modo, secondo Pisa in Focus (2014c), perpetuando di fatto svantaggi socio-culturali. In questo senso le madri, il loro titolo accademico e le loro competenze nella lingua di scolarizzazione giocano un ruolo molto importante, sia per le abitudini di lettura dei ragazzi, sia per la qualità dello svolgimento dei compiti, sia per la capacità di interagire con la scuola e quindi, in definitiva, per la riuscita scolastica dei figli. OCSE (2014b) osserva che, se questo è vero in generale, lo è ancora di più quando le famiglie hanno un retroterra migratorio e, a causa di questioni legate al costo della casa, i figli tendono a frequentare scuole con un'alta concentrazione di studenti con svantaggio socio-economico. Genitori poco scolarizzati possono dare un grande valore all'istruzione dei figli sostenendoli emotivamente, ma non hanno gli strumenti culturali e linguistici per fornire un supporto pratico e quotidiano. Questo riguarda molti aspetti, a partire dalla scelta della scuola,²¹⁷ per arrivare alla possibilità di orientarsi nella quotidianità scolastica, e di interagire con gli insegnanti, in particolare in forma scritta. Per finire la maggioranza dei genitori non riesce ad essere di supporto ai figli nello svolgimento di compiti veicolati da una lingua in cui loro non hanno studiato, con contenuti diversi da quelli che loro hanno conosciuto (anche il più istruito e poliglotta lettore di queste righe avrebbe difficoltà oggettive ad aiutare il figlio che studia matematica in una lingua straniera, per non parlare di storia, geografia, letteratura ...). Per questi motivi il *Libro Verde* della Commissione delle Comunità Europee (2008c: 1) raccomanda programmi di sostegno scolastico per i figli di immigrati sottolineando che:

Queste misure sono risultate particolarmente efficaci quando sono state attuate da persone della stessa origine e nell'ambito più vasto di una partnership con le organizzazioni dei genitori e di istituti degli enti locali, con l'eventuale concorso di altre iniziative, come la designazione di un mediatore scolastico.

Come si notava a p. 264 e sgg. esistono sul territorio cittadino una serie di associazioni e di oratori che offrono a titolo gratuito, o con una partecipazione simbolica da parte delle famiglie, un servizio di doposcuola, basilare per allievi che presentano insicurezze o lacune linguistiche e che non possano ricevere aiuto nello studio e nei compiti dai genitori. In un passato recente la maggior parte delle scuole torinesi alle elementari offriva il tempo pieno,²¹⁸ con frequenza su cinque giorni per 40 h settimanali con due maestre che avevano, sempre settimanalmente, 2 h di compresenza in cui potevano seguire i bambini in piccoli gruppi; Alle medie molte scuole riuscivano ad offrire il tempo prolungato, con frequenza su cinque giorni per 36 h settimanali: questi tipi di organizzazione oraria permettevano di esercitarsi a scuola in modo esteso sotto la guida dell'insegnante, si annullava o riduceva quindi la necessi-

217 Partendo dal capire le regole, scritte e non, per riuscire a ottenere un posto alla scuola materna (cfr. le risposte alle domande [167-168] in 7.4 Il percorso scolastico. I genitori giocano un ruolo importante di consiglio su quale scuola elementare o media possa essere adatta al proprio figlio (le scuole italiane sono autonome e ognuna di essa ha un proprio "Piano dell'Offerta Formativa"), o ancora, quale indirizzo di studi e quale scuola superiore scegliere dopo l'esame di terza media, nell'emigrazione si riduce quindi l'elemento di consiglio attivo intrinseco al ruolo genitoriale.

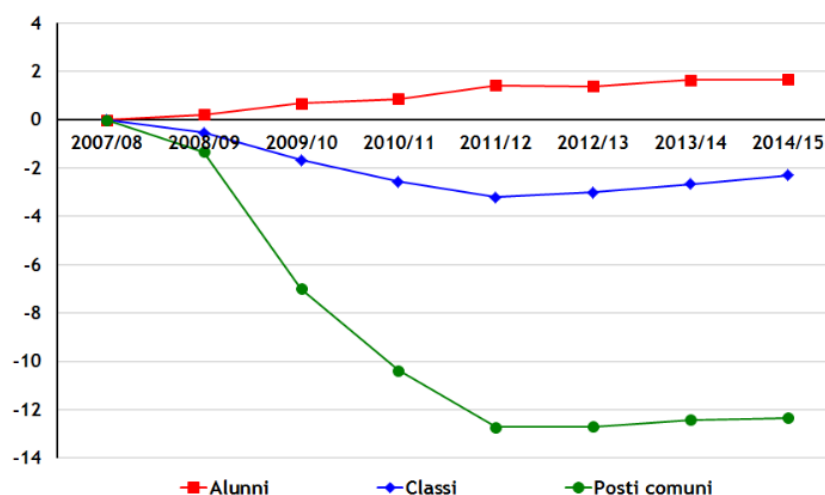
218 Come si nota in (SISFORM (2013: 3):

In Piemonte poco più di un allievo su due della primaria è iscritto al tempo pieno [...]. Si tratta di una delle quote più elevate tra le regioni italiane. La preferenza di questa modalità oraria risulta però concentrata nella provincia di Torino dove riguarda il 71% degli allievi, e in particolare nel capoluogo dove raggiunge il 77%.

In seguito alla riforma Gelmini la norma per le elementari è diventata però 27 h, e le 40 h sono diventate una concessione, le scuole riescono a offrire molte meno sezioni a 40 h rispetto alle richieste delle famiglie, in esse inoltre sono scomparse le ore di compresenza.

tà di affidare lavoro per casa. Le scuole medie e superiori poi riuscivano ad offrire "sportelli" di consulenza pomeridiani con insegnanti di diverse materie su più giorni, per rispiegare argomenti ostici, e seguire i propri alunni. A causa dei tagli progressivi nell'ambito dell'istruzione, che hanno portato a una riduzione del numero di insegnanti, di fronte ad un aumento degli alunni, molte scuole non possono più offrire modelli orari lunghi, né il lavoro in piccoli gruppi, né gli sportelli a scuola.²¹⁹ Per gli allievi quindi si riduce il tempo trascorso a scuola, e parallelamente aumenta l'impegno di studio a casa, se a questo si aggiunge che i libri di testo provano sì ad adottare un punto di vista interculturale, ma che non tengono ancora conto delle peculiarità che derivano dall'insegnare e apprendere in classi plurilingui, ci si troverà di fronte a bambine e ragazzini a casa di fronte a quaderni e libri aperti, soli con i loro dubbi. Ad illustrazione della riduzione del numero di insegnanti si allega un grafico che illustra le variazioni numeriche negli ultimi sei anni di alunni, classi e insegnanti.

Grafico 6: serie storica di alunni, classi e posti comuni della scuola statale aa.ss 2007/2008 – 2013/2014 (variazione percentuale rispetto all'a.s. 2007/2008)²²⁰



Salvo Intravia (2016) riflette su che cosa significhi concretamente per le famiglie mandare i figli in scuole che devono "fare i conti con la carenza di finanziamenti dovuta ad anni di cura da cavallo al sistema di istruzione nazionale", e che quindi chiedono alle famiglie contributi volontari, per poter offrire, almeno in parte, alcuni servizi. Dai RAV (Rapporti di autovalutazione) compilati e pubblicati obbligatoriamente online per la prima volta nell'estate 2015 emerge come le scuole sostanzialmente sono finanziate dallo Stato per gli stipendi dei docenti ed alcuni servizi, mentre per il funzionamento generale è finanziato dalle famiglie tramite il loro contributo volontario, assottigliatosi nel tempo viste le difficili condizioni economiche di molte famiglie; quindi più una scuola si trova in un quartiere disagiato, più sarà difficile racimolare risorse. Continua il giornalista:

La scuola italiana in perenne "crisi economica" non è più in grado di garantire i corsi di recupero agli studenti con brutti voti. O se ne svolgono un numero, e per un ammontare di ore, ridicolo rispetto alle necessità. Basti confrontare due numeri. Nel 1999, la cifra destinata dal ministero dell'Istruzione agli Idei - gli interventi didattici educativi e integrativi introdotti nel 1995, [...] era di 322 miliardi di vecchie lire, pari a 167 milioni di euro. Nell'anno scolastico 2013/2014, gli istituti superiori italiani hanno assicurato in media 63 ore di recupero in tutto l'anno²²¹ per una spesa totale lontanissima dal budget di quindici anni prima: appena 9 milioni di euro pari al 5 per cento di quanto si spendeva nel 1999.

All'interno della nostra ricerca nella trattazione delle domande [186-188] riguardanti lo svolgimento dei compiti a casa,²²² si osserva che per alcuni alunni risulta fondamentale poter avere il sostegno di un vicino o di parente,²²³ a cui potersi rivolgere con regolarità per fugare i propri dubbi scolastici; oppure anche poter frequentare un doposcuola, in cui ricevere sostegno costante nello studio (per potere poi magari, dopo qualche anno, con orgoglio emanciparsene). Era emerso anche come i servizi di do-

²¹⁹ Dovendo fare scelte prioritarie vengono offerti corsi di recupero solo per gli studenti con esiti disciplinari insufficienti, durante l'indagine era emerso che in questo modo non si potevano seguire in modo puntuale, come con gli sportelli, gli studenti nel momento in cui i dubbi erano ancora ridotti e facilmente gestibili e risolvibili. E' come se un medico potesse trattare solo i pazienti con polmonite, e dovesse rispedire a casa quelli che hanno "solo" una bronchite.

²²⁰ Riproduzione del grafico 4 da MIUR Statistica (2014b: 11).

²²¹ Considerando che alle medie e alle superiori vengono insegnate almeno 10 discipline diverse, vuol dire che per ogni disciplina insegnata gli studenti di una scuola hanno diritto, complessivamente e in un anno scolastico, a sei ore di recupero.

²²² V. 7.5 I compiti e lo studio pomeridiano.

²²³ Quelli che Graziella Favaro chiama *mentori*.

poscuola delle associazioni, basati sul volontariato, per poter risultare efficaci possano seguire un numero contingentato di allievi, e debbano quindi lasciarne fuori altri, spesso proprio gli studenti neoarrivati e particolarmente bisognosi di sostegno, che non erano ancora a conoscenza di eventuali risorse del territorio. La risposta di alcune scuole medie per sopperire a questo problema nel frattempo è l'offerta di un servizio di studio assistito delegato a cooperative, quindi a prezzo di mercato, per una fascia di famiglie economicamente non affrontabile.

Un progetto recente, ancora oggi attivo è quello della "Scuola dei compiti",²²⁴ nato in maniera sperimentale nell'a.s. 2012-13.²²⁵ Coinvolge gli allievi di terza media e del biennio delle superiori (per complessivi 2mila allievi di 40 medie e superiori che accolgono anche studenti frequentanti altre sedi) con l'obiettivo di rafforzare le competenze in italiano (incluso italiano L2), matematica e latino per ridurre le insufficienze, e aiutare nell'impostazione o nell'affinamento del metodo di studio, rinforzando e integrando l'azione scolastica per superare le difficoltà e limitare il rischio di insuccesso scolastico. Questo ha luogo anche utilizzando metodologie didattiche supportate dall'informatica (ad es. per la matematica l'apprendimento e l'esercitazione con piattaforme di e-learning integrate con piattaforme come Moodle + Maple),²²⁶ che consentono anche una didattica con momenti di tutoraggio a distanza. Gli incontri hanno luogo di pomeriggio in piccoli gruppi seguiti da studenti universitari dei corsi di laurea magistrale,²²⁷ a loro volta supervisionati, a titolo volontario, da ex insegnanti in pensione nelle vesti di senior civici (cfr. p. 242). I partner del Comune sono la Fondazione per la Scuola di Compagnia di San Paolo, l'Università e il Politecnico, che offrono consulenza e apporto tecnico-scientifico, selezionano e formano i propri studenti per l'attività di sostegno scolastico, e si occupano della gestione tecnico-amministrativa. Il Progetto si avvale anche della collaborazione della Fondazione Agnelli, che lo accompagna, dalla progettazione alla valutazione degli esiti; il coordinamento generale e il monitoraggio è svolto dalla Direzione Servizi educativi della Città.

Il Centro Interculturale della Città offre attività di doposcuola tramite la collaborazione con l'ASAI (cfr. p. 265), molto attiva in questo campo; l'associazione Il Nostro Pianeta (v. p. 265) durante i mesi estivi propone azioni mirate.

Diverse biblioteche²²⁸ mettono poi a disposizione i propri locali per un servizio di doposcuola offerto dai senior civici. Fra esse la Biblioteca "Italo Calvino" offre un doposcuola multietnico in particolare per le materie scientifiche e linguistiche; i ragazzi "in principio"²²⁹ dell'associazione Il nostro pianeta sono attivi presso la biblioteca "Primo Levi" con l'aiutacompiuti; alla biblioteca di "Cascina Marchesa" v'è un progetto di SOS compiti, in quella di Mirafiori c'è SOS HOMEWORK, un doposcuola dedicato in particolare all'inglese.

Anche tramite il progetto "Fuori la lingua"²³⁰ e Bibliomigra di piazza Crispi (cfr. p. 268) i bambini della zona una volta a settimana vengono aiutati nel fare i compiti.

4.5 La consulenza per i genitori di figli/e bilingui

I genitori di allievi bilingui dovrebbero poter usufruire, se lo desiderano, di un supporto mirato. Infatti non sono parlanti nativi di italiano, e vengono confrontati con un sistema scolastico che non conoscono in prima persona, con l'eccezione delle coppie miste con un partner italiano. Inoltre, se è vero che la scuola italiana non è – ancora – tarata sul bilinguismo di numerosi suoi alunni, a maggior ragione i genitori dovrebbero poter aver interlocutori a cui rivolgersi per proporre le proprie domande e riflessioni. Le informazioni sul sistema scolastico italiano si possono ottenere dalle singole scuole, ma solo poche di queste hanno personale di segreteria formato per interloquire anche in lingue diverse dall'italiano, e dispongono di materiale informativo plurilingue. Alcune organizzano, o organizzavano in passato, quando disponevano di risorse mirate, incontri introduttivi e di accompagnamento con mediatrici culturali, che facevano non soltanto da tramite linguistico fra scuola e famiglie, ma che sottolineavano anche le similitudini e le differenze fra i sistemi scolastici dei paesi di origine dei genitori e quello italiano.

Sia il Comune con l'Ufficio Mondialità (cfr. p. 239) che il MIUR con il CTI (cfr. p. 239) offrono luoghi deputati a interloquire con le famiglie non italofone, ma anche in questi non vengono distribuiti

224 V. il sito dedicato <http://scuoladeicompiti.i-learn.unito.it>.

225 Cfr. la deliberazione della Giunta Comunale (mecc. 06519/007) del 27 novembre 2012.

226 Ideato e utilizzato da alcuni anni con successo per l'apprendimento della matematica dalla Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali dell'Università.

227 Individuati con appositi bandi e hanno un contratto di collaborazione con la Città ai sensi dell'art. 11 del D.L. n. 68 del 29 marzo 2012.

228 Per informazioni dettagliate v. il sito istituzionale <http://www.comune.torino.it/cultura/biblioteche/index/index.shtml>.

229 <http://www.ilnostropianeta.it/norm/i-ragazzi-inp/>.

230 Cfr. <http://www.comune.torino.it/urbanbarriera/vive/fuori-la-lingua.shtml>.

materiali plurilingui; inoltre, come si notava in precedenza, sia il sito del Comune nella sezione dedicata ai servizi educativi, sia i diversi siti del MIUR offrono informazioni esclusivamente in italiano,²³¹ nonostante esistano già dépliant e pagine web ben fatti²³² a cui, almeno provvisoriamente, ci si potrebbe riferire, e nonostante questo contraddica le buone pratiche che, a livello internazionale, si viene invitati a seguire.

All'interno delle scuole un servizio di consulenza sull'educazione bilingue potrebbe venir offerto dalle/dagli insegnanti di classe e dalle/dai referenti per l'intercultura, ma come vedremo nella parte di ricerca sul campo, difficilmente tutti sono formati in questo ambito, in particolare in quello linguistico (questo ruolo in un passato recente veniva di regola ricoperto dagli insegnanti dei laboratori di italiano L2, ora scomparsi). Secondo i genitori intervistati anche se ci si rivolge al pediatra, alla logopedista o alla neuropsichiatria²³³ con domande sull'educazione bilingue, si rischia di scoprire che non ne sanno molto. Per chi li frequenta, sono spesso gli insegnanti dei corsi di lingua di famiglia che danno informazioni a ragazzi e genitori su che cosa voglia dire crescere bilingui.

Nella parte di ricerca sul campo²³⁴ è emerso un desiderio molto forte sia da parte dei figli, che dei genitori, di poter avere interlocutori preparati sull'argomento, momenti di incontro e di scambio fra ragazzi bilingui e con i loro genitori, a maggior ragione visto che internet offre poco in questo senso, sia in italiano e soprattutto nelle diverse lingue di famiglia, lo stesso si può dire per le pubblicazioni cartacee. Per quasi tutti gli intervistati il luogo deputato a questi incontri dovrebbe essere la propria scuola.

In un mondo in cui si cercasse di venire incontro alle richieste dell'utenza (nella città di Torino il 19,2% di tutti gli allievi, quasi 24mila,²³⁵ non hanno un passaporto italiano) basterebbe formare un piccolo gruppo di lavoro sul bilinguismo congiunto fra MIUR e Servizi educativi del Comune, composto da insegnanti e mediatori formati nell'ambito del bilinguismo, che si possa attivare offrendo sportelli informativi e momenti di incontro e di scambio nelle scuole che ne facciano richiesta, così come consulenza per genitori, allievi e insegnanti che si vogliono confrontare col tema. Queste persone potrebbero poi occuparsi di un sito informativo plurilingue, ben pubblicizzato e indicizzato, in cui trovare informazioni sul sistema scolastico italiano in generale e torinese in particolare, doposcuola inclusi, in cui trovare indicazioni sullo sportello di consulenza per bambine e ragazzi bilingui e informazioni sui corsi di italiano L2 e di lingua di famiglia, così come dépliant scaricabili con consigli sull'educazione bilingue. Infine si potrebbe cercare un collegamento stretto con l'università, di modo che, come in altri paesi europei, ci fosse un accompagnamento e supporto accademico delle diverse attività. Se si pensa al numero potenziale degli allievi coinvolti, si tratterebbe di un investimento ridotto che potrebbe portare a risultati significativi.

Abbandonando un attimo la questione dell'educazione bilingue, vogliamo qui accennare all'altro lato della medaglia, ovvero al contributo che i genitori immigrati possono offrire per un rinnovamento della scuola italiana. Con Rita Vittori (2003: 7, 90) pensiamo infatti, che se si vuole agire correttamente con gli allievi stranieri, si devono necessariamente coinvolgere anche le loro famiglie, poiché questi, prima ancora che all'interno di una società, crescono e maturano all'interno di una famiglia. Il loro processo di inserimento deve tener conto della loro storia, delle loro famiglie e delle culture dei paesi di provenienza. Famiglie integrate nella vita scolastica possono contribuire nel migliorare aspetti concreti della scuola. I genitori immigrati si possono presentare alle elezioni scolastiche, così da rappresentare un approccio diverso nel fare proposte rispetto ai menu scolastici, all'adozione di libri con un approccio interculturale, all'apertura di pratiche didattiche di altri paesi particolarmente proficue, alla realizzazione di biblioteche multiculturali, alla realizzazione di corsi di lingua di famiglia e alla valorizzazione delle stesse, realizzando un effetto a catena per un coinvolgimento sempre più ampio di tutte le famiglie allofone.

4.6 L'offerta di corsi di italiano L2 per adulti

Come vedevamo precedentemente (p. 272), i genitori hanno un ruolo molto importante nell'accompagnare i figli nel loro percorso scolastico, bisognerebbe quindi investire non solo nelle competenze in italiano dei figli, ma anche in quelle dei genitori, per poter permettere ai primi di migliorare il proprio rendimento scolastico, e ai secondi di riuscire a interagire meglio nel loro paese di residenza, anche in

231 Un'eccezione è data dalle lettere plurilingui sull'educazione bilingue (v. p. 241) consegnate dal 2015 ai genitori dei bambini che frequentano nidi e materne comunali, esse attualmente non sono però disponibili online.

232 Per un elenco di dépliant sul bilinguismo v. p. 81.

233 Già il fatto che si venga indirizzati ad uno specialista in patologie neurologiche per avere consigli su una questione così banale e naturale, come l'educazione bilingue dei figli, la dice lunga sul ruolo che questo fenomeno ha nella pratica pedagogica attuale.

234 Cfr. 6.4 Valutazioni e riflessioni su lingue e bilinguismo, in particolare le risposte alle domande [84-88].

235 V. tavola 15 di MIUR Statistica (2015: 17).

ambito scolastico, guadagnando in autorevolezza nei confronti degli insegnanti, e potendo diventare figure di guida per i figli. Vanda Losco, dirigente vicaria e memoria storica della scuola torinese "Aristide Gabelli", frequentata da un lustro dai figli dell'immigrazione, traccia paralleli fra i genitori immigrati in passato a Torino dal Meridione e quelli stranieri di oggi, Ongini (2011: 48) cita una maestra:

Ricordo che ai tempi dell'immigrazione meridionale a Torino, mettevo degli avvisi sul quaderno dei bambini ma non sapevo quanti dei genitori sarebbero riusciti a leggerli [poiché analfabeti], e lo stesso succede oggi, solo che tra questi nuovi immigrati ci sono anche diplomati e laureati, che sanno leggere benissimo la propria lingua ...

Se in passato la scelta di quando e come imparare l'italiano era lasciata al singolo immigrato adulto, da alcuni anni è diventato obbligatorio averne competenze basiche,²³⁶ infatti la legge n. 94/2009 (articolo 1, comma 22, lettera i) prevede che: "Il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di conoscenza della lingua italiana".²³⁷ Con il DM 4/6/2010, il Ministero dell'Interno e il MIUR di concerto fra di loro, hanno fissato le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana per ottenere questo permesso di soggiorno. Per tutti gli adulti, casalinghe e pensionati inclusi, vi sono quindi dei livelli attesi di competenza linguistica, test uniformi per la verifica degli stessi, tempistiche da rispettare, luoghi in cui vengono anno dopo anno offerti i corsi con erogatori e risorse certe, così come una referente presso il MIUR piemontese che monitora la situazione.

In conseguenza a questa legge molti genitori, in particolare mamme che tendevano a occuparsi esclusivamente della cura della famiglia, con poche interazioni con il mondo esterno, hanno trovato una spinta cogente per frequentare corsi di italiano L2, contemporaneamente si sono radicalmente ridotte, a causa di tagli diffusi e radicali, le "scuole delle mamme", i corsi di italiano L2 offerti all'interno di scuole elementari con la presenza di personale che si occupa dei bimbi piccoli. Nell'ambito del terzo settore e del volontariato desideriamo ricordare in particolare due iniziative dedicate alle mamme.

"Torino la mia città"²³⁸ è un progetto nato nel 2000 dedicato a donne provenienti da paesi di cultura arabo-islamica arrivate in Italia per ricongiungimento familiare, che hanno spesso legami molto forti con la cultura di origine, sono casalinghe con bambini in età prescolare, e trovano quindi difficoltà ad accedere a scuole di italiano per stranieri. Per permettere loro di conoscere la società italiana, e scambiare esperienze su famiglia, scuola e educazione dei figli, sono state aperte sedi nelle zone cittadine a più alta concentrazione migratoria (circoscrizioni 3, 4, 6, e 9) con un servizio di baby sitting in sede, e mediazione linguistica arabofona. In questo progetto sono coinvolti il Sistema Bibliotecario, le Circoscrizioni, l'Associazione Il Nostro Pianeta, la Cooperativa Sociale Progetto Tenda e i CTP di zona.²³⁹

Il progetto "Un PO di mamme vanno a scuola"²⁴⁰ propone, grazie a fondi FEI, del Comune di Torino e del Ministero dell'Interno, corsi di italiano per mamme non comunitarie, con possibilità di certificazione del corso presso i CTP, e con un servizio di babysitteraggio per i bambini. Le associazioni coinvolte sono il Gruppo Abele, il MEIC, TerreMondo, il Progetto Tenda, l'Ufficio pastorale migranti, Formazione 80, Il nostro pianeta e il CTP Gabelli.

Molti corsi hanno luogo tramite finanziamenti europei, e vengono gestiti di concerto fra MIUR e Regione tramite il Progetto Petrarca;²⁴¹ il luogo istituzionale per studiare l'italiano sono i CTP, i Centri

236 Vedovelli (2013: 440) pensa che valutare come sufficiente per tale permesso un livello A2 di competenza in italiano, [che non raggiunge nemmeno il livello soglia del QCER, identificato in B1], perpetua un approccio emergenzialista.

237 I contenuti del test sono stati delineati nel Decreto del Ministero dell'Interno di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 4 giugno 2010 (Decreto interministeriale n. 10A07303) contenente le "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana", e dettagliati poi dal MIUR il 1° febbraio 2012 tramite 33 pagine di "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana [per gli adulti]", integrati dalla nota 3298/32016 "Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi finanziati a valere sul FAMI - OS 2 - ON 2 - Azioni formative specifiche – percorsi sperimentali – Trasmissione protocollo di sperimentazione". Esse dettano disposizioni sulla realizzazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a diversi livelli, da realizzarsi secondo un protocollo di sperimentazione definito dagli enti certificatori aderenti al consorzio CLIQ e le specifiche operative elaborate dagli Uffici Scolastici Regionali, che è composto da un syllabo su diversi livelli per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, e indicazioni operative. L'obbligo a sottoporsi al test deriva dalla legge n. 94/2009, a modifica ed integrazione dell'articolo 9 del Testo Unico sull'immigrazione DL 25 luglio 1998 n. 286 che si applica dal 9 dicembre 2010, introdotto dalla direttiva 2003/109/CE. Per ottenere il Permesso di Soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo quindi si deve esibire una attestazione che certifichi la conoscenza della lingua italiana a livello A2. I primi esami sono stati offerti nella primavera del 2011, quindi per i genitori intervistati nella primavera 2012 l'obbligo di presentare una certificazione era di fatto una novità.

238 Cfr. <http://www.meic.net/gruppi-locali/torino.php?id=2272>.

239 Il progetto nel corso degli anni è stato sostenuto finanziariamente dalla Provincia di Torino, dalla Regione Piemonte, dalla Città di Torino, dalle Fondazioni Bancarie CRT e Compagnia di San Paolo e dall'associazione COMENOI Onlus.

240 Cfr. <http://www.spaziotorino.it/scatto/?p=3154>.

Territoriali Permanenti per l'istruzione degli adulti,²⁴² un'istituzione scolastica conosciuta sotto questo nome, anche se dal settembre 2014 si è trasformata ufficialmente in CPIA²⁴³ (Centri provinciali di istruzione per adulti). I corsi sono aperti agli adulti e ai giovani da 15 anni compiuti, e sono situati spesso presso scuole medie. Qui gli adulti italofoni possono, in orario pomeridiano e/o pre-serale, attraverso corsi mirati e tarati sulle diverse competenze, prepararsi per sostenere l'esame di licenza media. Negli ultimi decenni, soprattutto nelle città ad alta intensità migratoria, essi hanno ampliato la propria offerta proponendo sempre più anche corsi di italiano L2 su più livelli e per gruppi diversi: per adulti non scolarizzati o che non conoscono l'alfabeto latino, o mamme con bambini, ecc.. Il personale di questi corsi è costituito da insegnanti opportunamente formati, e la frequenza è gratuita, così che esistono spesso liste di attesa per potervi accedere.

Inoltre anche i CFP (Centri di Formazione Professionale) organizzano corsi regionali con l'obiettivo di sviluppare le competenze linguistiche necessarie per accedere a un determinato contesto lavorativo, anche per questi esistono spesso liste di attesa.

Sono comunque molto numerosi sul territorio gli enti, le associazioni e le scuole private a organizzare corsi.²⁴⁴ La valutazione fatta da OCSE (2014b: 19) delle politiche di integrazione, anche linguistica, in Italia non è esattamente lusinghiera:

gran parte delle proposte finalizzate all'integrazione riguardano soprattutto progetti locali di piccole dimensioni e di breve durata, poco coordinati tra loro e caratterizzati da una generale mancanza di consapevolezza di ciò che funziona o meno. Lo stesso vale per la formazione linguistica, unica misura di integrazione fornita a livello nazionale attraverso l'accordo di integrazione per i nuovi arrivati. Le ore di formazione linguistica sono relativamente poche (solo 100 rispetto a più di 300 in altri Paesi dell'OCSE), il livello di padronanza della lingua da acquisire è relativamente basso e a livello nazionale non è prevista nessuna specifica formazione professionale. I programmi nazionali non prevedono inoltre nessun tipo di formazione professionale e i corsi di lingua organizzati a livello locale risentono di una mancanza di coordinamento e di condivisione delle migliori pratiche.

241 Per gli adulti nel periodo 2014-2020 vi sono piani regionali di formazione civico-linguistica erogati tramite i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti CPIA in base all'ordinamento per l'istruzione degli adulti e finanziati tramite i Fondi europei tramite il Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione FAMI, il Piemonte vi accede grazie alla sua quinta versione del progetto Petrarca, a cui è stato concesso un budget di un milione e mezzo abbondante (v. www.flcgil.it/attualita/fondi-europei-2014-2020/programmi-operativi-nazionali/fondi-europei-2014-2020-approvati-21-piani-regionali-di-formazione-civico-linguistica-centrale-il-ruolo-dei-cpia.flc). V. www.italianoperstranieri.piemonte.it/.

242 Per un elenco dei CTP di Torino cfr. <http://www.interculturatorino.it/approfondimenti/collegamenti/ctp/> e <http://www.comune.torino.it/servizionline/schede/userTorinoE.php?context=torinoE&submitAction=dettaglio&refScheda=473>.

243 V. http://www.cittametropolitana.torino.it/formazione_cm/orientamento/percorso/cpia.

244 Per un elenco parziale v. <http://bancadati.informagiovanipiemonte.it/schede-orientative/schede/1449/lingua-italiana-stranieri>.

5 Premessa

In Italia, anno dopo anno, sia il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) che l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) rilevano su base censuaria, archiviandoli, informazioni riguardanti la cittadinanza e il paese di nascita degli studenti e dei loro genitori, dati che utilizzano poi per le loro statistiche e nei loro rapporti. Si rifanno alla prassi di organizzazioni come ad esempio l'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), che nelle proprie indagini sulla scuola PISA (Programme for International Student Assessment) suddivide gli studenti in tre categorie: studenti autoctoni con almeno un genitore autoctono, studenti nati nel paese di riferimento con ambedue i genitori non autoctoni, studenti non nati nel paese di riferimento con ambedue i genitori non autoctoni.

Sapere quale passaporto possiedono gli studenti delle scuole è sicuramente importante, e altrettanto importante sarebbe quindi registrare i dati sulla cittadinanza in modo assai più articolato rispetto a ciò che accade oggi;¹ chi scrive reputa però che questi dati da soli offrano una chiave di analisi troppo limitata per poter riflettere in modo compiuto su ciò che succede all'interno delle scuole multietniche.²

Per conoscere meglio i singoli studenti, e affinare quindi le analisi da cui partire, per poter elaborare linee di indirizzo che abbiano come obiettivo l'accrescimento del loro successo formativo, occorrerebbe registrare in maniera sistematica³ anche informazioni che riguardino le loro competenze linguistiche in italiano, in lingua/e di famiglia, e in eventuali precedenti lingue di scolarizzazione, sapere qualcosa delle loro modalità di apprendimento, degli ambiti da perfezionare, e di lacune da colmare; inoltre bisognerebbe conoscere eventuali percorsi di scolarizzazione in altri paesi.⁴

La ricerca italiana si occupa da tempo della ricchezza linguistica all'interno delle scuole italiane, di fatto multilingui, una realtà non più esotica bensì sistemica, perché sistemica è la presenza di immigrati sul territorio nazionale. Ampio spazio mediatico è stato dedicato (v. p. 130) all'appello "Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza" di Silvana Ferreri e Miriam Voghera (2013). Ciò nonostante sembrerebbe che a oggi il MIUR ignori "la questione delle lingue" dei propri studenti, anche se basterebbe poco per ampliare l'orizzonte: a partire dall'a.s. 2012-2013 il MIUR ha resa obbligatoria e universale l'iscrizione in linea degli studenti nelle scuole pubbliche statali al primo anno di corso, risulterebbe quindi facile aggiungere un paio di domande alla maschera da compilare prevista dal Ministero, per avere un quadro più completo e utile dal punto di vista pedagogico-didattico.

5.1 Obiettivi della ricerca sul campo

Questa ricerca sul campo è un'indagine di tipo qualitativo⁵ ed esplorativo,⁶ che vuole mappare e rendere visibili le lingue di famiglia, e più in generale il patrimonio linguistico di un campione di studenti "non solo italiani", seguendo la loro scolarizzazione e biografia scolastica, registrando le modalità d'uso e di apprendimento dell'italiano e delle lingue di famiglia, così come le loro competenze nelle diverse lingue,⁷ valutando anche eventuali correlazioni fra competenza linguistica in lingue di famiglia e in italiano.⁸ Desidera inoltre verificare se lingue di famiglia differenti pongano difficoltà differenti nell'apprendimento dell'italiano, ovvero se il percorso per arrivare a competenze in italiano paragonabili, sia lo stesso se le lingue di partenza sono diverse. Alla luce delle dichiarazioni degli studenti e dei loro genitori, cerca di osservare fenomeni di erosione e di mantenimento della lingua di famiglia, così come di riposizionamento dell'italiano come lingua di comunicazione, riflettendo su quali fenomeni rafforzino, oppure indeboliscano, il ruolo delle diverse lingue nella quotidianità comunicativa.

1 Cfr. 1.3.2 La coperta corta delle statistiche.

2 Nella pratica scolastica è rilevante conoscere la cittadinanza dei propri allievi nel momento in cui si decida di accompagnare una classe all'estero, per verificare quali tipi di permessi siano necessari; essa è ininfluente invece per realizzare una programmazione didattica e per la quotidianità in classe.

3 In questo senso basterebbe che questi campi diventassero obbligatori nell'anagrafe informatica degli studenti.

4 Questo in realtà avviene all'interno dell'autonomia scolastica, e su base volontaria, all'interno di numerose scuole.

5 Le ricerche di tipo qualitativo possono aiutare a comprendere processi, meccanismi, cause e fattori che portano a determinati risultati, i dati statistici ne presentano invece gli effetti.

6 Pur partendo da un numero significativo di dati raccolti (cfr. 5.5 L'archiviazione dei dati), il campione non può offrire dati valutabili statisticamente, ha l'ambizione però di rappresentare, nel suo piccolo, uno spaccato di realtà all'interno delle scuole prese in esame. Questo studio sul campo non ha portato alla creazione di teorie sociolinguistiche o glottodidattiche originali, né a riflessioni di tipo filosofico-sistemico.

7 Si è posta attenzione anche alle abilità e alle abitudini di lettura e scrittura, che occupano uno spazio considerevole nella pratica scolastica, partendo dalle valutazioni degli studenti, e quando possibile, effettuando triangolazioni con le valutazioni degli insegnanti e dei genitori.

8 Si è provato a verificare se potesse valere per questo campione quello che mostrano studi di altri paesi, ovvero che la pratica e lo studio della lingua nativa, non solo non sono di detrimento per l'acquisizione della lingua del paese in cui si vive, ma possono sostenerne e migliorarne il processo di apprendimento. V. 2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola.

Registrando il patrimonio linguistico dei famigliari conviventi, e le loro competenze linguistiche, anche in rapporto a modalità di apprendimento, durata della residenza in Italia e livello di scolarizzazione, prova a verificare quanto sia possibile per i genitori seguire la vista scolastica dei figli e interagire, quali siano le loro modalità di comunicazione con gli insegnanti, le possibilità di sostenere i figli in compiti e studio, quali le luci e quali le ombre.⁹

Si chiede inoltre che cosa favorisca oppure ostacoli il successo scolastico, quali siano le pratiche didattiche adottate, quali sostegni nell'extra-scuola, quale la progettualità delle scuole e del territorio rispetto alla biografia scolastica degli studenti, dando voce a studenti e genitori nel formulare proposte per migliorare la pratica scolastica. Di fronte ad un plurilinguismo de facto all'interno delle scuole multietniche, verifica poi se la riflessione pedagogica a livello ministeriale e istituzionale venga seguita da indicazioni e risorse concrete, così da sfruttare al meglio il capitale linguistico presente all'interno delle scuole.

Riassumendo, questo lavoro parte da una ricerca di sociologia linguistica, per arrivare a riflessioni di tipo didattico-pedagogico, e vorrebbe offrire a insegnanti, dirigenti, a chi a vario titolo lavora con e per gli studenti, a chi si occupa di politica scolastica, strumenti di riflessione che introducano "nuovi" punti di vista nella valutazione dell'agire scolastico in scuole multietniche. In questo inserendosi in un solco di analisi e pratiche scolastiche diffuse e implementate da decenni in molti Stati (europei, nord-americani, australiani, ...), nate prima in ambito accademico, poi sperimentate in progetti pilota e implementate con programmi curricolari, evaluate nel tempo tramite studi e meta-studi. Si tratta di esperienze che portano a esiti positivi, paragonabili anche all'interno di realtà scolastiche diverse, che a Torino vengono adottate da tempo da numerose scuole private e paritarie internazionali, ovvero da scuole pubbliche che prevedono un contributo finanziario da parte dei genitori,¹⁰ la maggior parte di esse facilmente trasferibili.

Si desidera rendere patrimonio comune un agire scolastico che riconosce, sostiene e valorizza il plurilinguismo naturalmente presente all'interno delle classi, oggi limitato solo a una piccola élite benestante, senza aspettarsi dal MIUR maggiori esborsi finanziari, ma semplicemente proponendo mutamenti nella politica scolastica, che portino a un progressivo disinvestimento dei fondi attualmente dissipati nel produrre retrocessioni e ripetenze, e un reinvestimento degli stessi in interventi linguistici mirati per l'italiano, e per le lingue di famiglia (in quest'ultimo caso anche in collaborazione con i paesi di origine dei genitori), così da raggiungere un doppio obiettivo: quello del successo scolastico,¹¹ unito a competenze plurilingui approfondite.

5.2 Lavori preparatori, architettura e metodologia della ricerca

Il lavoro preliminare ha previsto lo studio della letteratura scientifica, il contatto con docenti e professori dell'Università di Torino¹² per l'individuazione di tesi non ancora pubblicate su argomenti affini alla ricerca, la partecipazione a seminari e convegni, la ricerca in siti in internet istituzionali e non, e l'iscrizione a diverse newsletter, senza dimenticare il dialogo diretto con persone e associazioni direttamente coinvolte. Nel corso degli anni infatti ho fatto esperienza del fatto che determinate cose non vengano scritte,¹³ o descritte durante i convegni, mentre vi è la disponibilità a raccontarle in altri ambienti, se chi ascolta assicura l'anonimato a chi parla. Accade poi non di infrequente che nei convegni che riguardano "gli stranieri", questi siedono pazienti ascoltatori nelle ultime file della sala, mentre relatori italiani spiegano loro come vive uno straniero in Italia. Desideravo quindi avere momenti di ascolto diretto anche con chi non scrive pubblicazioni, e non viene invitato a parlare in pubblico, ma ha ogni giorno "le mani in pasta", dando voce, tramite le interviste, ai ragazzini che vanno ogni giorno a scuola, ai loro genitori e ai loro insegnanti. Ho poi scritto su di loro, usando ineluttabilmente un mio filtro personale, fiduciosa che presto ci saranno ex-bambini bilingui a scrivere tesi sul *Bilinguismo nel-*

9 Joshua Fishman (1997) evidenzia che l'unico aspetto dell'istruzione bilingue studiato ancor meno degli interessi e delle attitudini degli studenti, sono le attitudini e gli interessi dei genitori, pur essendo evidente che i bimbi non crescono in una bolla di sapone. Tutti gli scolari intervistati in questa ricerca crescono all'interno di una famiglia (qualunque forma essa abbia) in cui ha luogo una comunicazione articolata fra genitori e figli, ed era quindi importante avere – quando possibile – ambedue i due punti di vista; si sono analizzati inoltre anche gli usi linguistici a scuola, scuola che, vista la giovane età degli allievi intervistati, interpellata e indirettamente coinvolge anche i genitori.

10 Cfr. 4.2.1 Le scuole bilingui: quando i genitori pagano una retta.

11 Chi scrive è conscia del fatto che non tutti i problemi scolastici si risolvano con buone competenze linguistiche, è però fermamente convinta che, nella maggior parte delle discipline e sempre più progredendo il corso degli studi, buone competenze linguistiche siano un prerequisito irrinunciabile per ottenere buoni risultati disciplinari.

12 Il professor Gaetano Berruto e le professoresse Cecilia Andorno, Daniela Calleri, Elisa Corino, Carla Marengo, Cristina Onesti e Stella Peyronel.

13 In questo lavoro infatti non potrò scrivere tutto quello che ho visto e ascoltato, tutta una serie di informazioni sono state cioè nonostante importanti per capire meglio quello che ho poi descritto.

le scuole multietniche in Italia. Elenco qui sotto e ringrazio, grata per la disponibilità dimostrata, persone e associazioni contattate, che sono riuscita effettivamente ad incontrare.

Mi sono rivolta a consolati,¹⁴ ad associazioni delle comunità di origine,¹⁵ di antro-psicologia,¹⁶ di volontariato in ambito scolastico,¹⁷ a responsabili di corsi di lingua di famiglia per bambini/ragazzi,¹⁸ a mediatori interculturali,¹⁹ al MIUR torinese, piemontese²⁰ e nazionale,²¹ all'allora IRRE piemontese,²² all'Ufficio di Sostegno all'Obbligo Scolastico²³ e a quello Mondialità²⁴ del Comune di Torino, a dirigenti scolastici, a insegnanti funzioni strumentali²⁵ per gli stranieri di diverse scuole,²⁶ a docenti dei corsi extra-curricolari "istituzionali" di arabo e rumeno presso le scuole,²⁷ alle docenti di una "Scuola delle mamme",²⁸ ad alcuni sindacalisti,²⁹ alla Neuropsichiatria Infantile dell'ASL TO2,³⁰ alla Fondazione Scuola San Paolo,³¹ alla Fondazione Giovanni Agnelli,³² all'antropologo Francesco Vietti, all'esperta sul bilinguismo Vanda Losco, alla logopedista Giulia Ginti, e a Silvia Minetti dell'associazione per le adozioni NAA.

Partendo dalle letture effettuate, dagli incontri con gli esperti, dalle mie osservazioni sul campo negli ultimi vent'anni nella veste di insegnante in classi plurilingui, un tempo emigrata e ora nuovamente torinese, così come di madre di studenti bilingui, ho deciso di realizzare interviste semi-guidate a giovani studenti e quando possibile ai loro genitori, e contestualmente di sottoporre ai loro insegnanti di italiano, ed eventualmente di lingue di famiglia, dei brevi questionari. La scelta è stata quindi di svolgere uno studio qualitativo e trasversale, in cui una parte dei dati delle interviste agli studenti, ogni volta che è stato possibile, è stata incrociata, confrontata e validata da un'intervista ad un genitore, e da un questionario sottoposto all'insegnante di italiano e di lingua di famiglia. La ricerca si compone di due parti che si integrano a vicenda: nei capitoli sei e sette nel corpo del testo si troverà una sintesi dei dati numerabili, mentre le note a piè di pagina riprendono alcuni commenti delle bimbe e ragazzi intervistati: si è voluto lasciar traccia della loro voce, come soggetti che riportano e riflettono sulle loro esperienze, il loro vissuto e i loro desideri. Il capitolo otto non è più organizzato per temi, perché riporta le vicende biografico-linguistiche di qualcuno delle/gli intervistate/i.

14 Sono stati contattati in modo sistematico, e più volte, ambasciate e consolati di venti paesi (quelli delle etnie numericamente più numerose a Torino), ottenendo risposta da quelli di Ecuador, Francia, Marocco, Perù, Romania e Svezia.

15 Ottenendo risposta dall'associazione Zhisong per la Cina, Mi Perù per il Perù, Dominter per le donne immigrate, Spazi al femminile per le donne maghrebine, Dacia per la Romania, Vatra per l'Albania.

16 Irene Lazzarino e Roberta Remedi per Mamre, Roberta Musolino per Fanon.

17 Carla Bonino per il cantiere sos ASAI e Paola Giani del Nostro Pianeta.

18 Larissa Terzago per il russo, Olja Arsic per il serbo-croato, Urzula Marzec per il polacco, Christine Correale e Claudie Pion per il francese, Gu Ai Lian per il cinese, Hafida Selmani per l'arabo.

19 Fra cui Lahcen Aalla, Hafida Selmani, Ana Cecilia Ponce e Kassida Khairallah (Presidente dell'Associazione Multiethnica Mediatori Culturali).

20 Per il MIUR a Torino Paola Ferrera, Patrizia Nervo e Erica Paracca, Annamaria Capra dell'Ufficio Sostegno, così come Lorenzo Capisani e Tony d'Agruma dell'UTS stranieri.

21 Per il MIUR nazionale Vinicio Ongini, Gisella Langé, Luigi Calcerano, Angiolina Ponziano.

22 Patrizia Nervo. Gli IRRE erano gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa, uno per ogni regione d'Italia. Essi, chiamati in origine IRRSAE (Istituti di Ricerca Regionali, di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), sono stati istituiti nel 1974 e sono stati in vita sostanzialmente fino al 2012. Il compito di ricerca educativa è attualmente espletato dall'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), che fa parte dell'Ansas (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica), che ha tre sedi sul territorio italiano.

23 Egle Bolognesi, Maria Riso e Anna Venuti.

24 Grazia Scala e Grazia Calligaris.

25 Gli insegnanti "funzioni strumentali", denominati fino a pochi anni fa "funzioni obiettivo", sono coloro che lavorano in modo mirato alla realizzazione degli obiettivi pedagogico-didattici individuati nel Piano di Offerta Formativa di ogni singola scuola (ci sarà quindi la funzione strumentale che si occupa della formazione classi, oppure degli studenti disabili o con disturbi specifici di apprendimento, del benessere a scuola, oppure ancora dell'inserimento e accompagnamento degli studenti stranieri).

26 Per la "Croce" l'ex-preside Onofrio di Giovanni, Laura Manassero e Alba Perucca, per la "Gabbelli" Vanda Losco, per la "Giacosa" l'allora preside Giulia Guglielmini, Rossana Tricò e Lucia de Paolis, per la "Fiocchetto" Laura Biagioli e Rosina Cavalieri, per la "Fontana" Silvana Fantini, per la "Viotti" Paola Sonnessa, per la "Rayneri" Marta Peradotto, per la "Manzoni" Marina Bozzolo, per la "Dante Alighieri" Piera Ferraro, per la "Da Vinci" il preside Filippo Furioso e Francesca de Bellis, per la "Boncompagni" Manuela Momicchioli e Romina Celano, per l'"Anna Frank" Luisella Pitta, per la "Cairolì" Silvana Mouraro.

27 Ioana Antoniu, Mirela Ungueru e Mohamed Dahmani.

28 Erica Garrau e Marisa Panarese.

29 Per la CGIL Carlo Mini e Margherita Marengo, per la CISL Teresa Oliveri e Enzo Pappalettara.

30 Lorenza Bondonio, Francesca Saglio e Stefania Banzon.

31 Rosalba Aimò.

32 Stefano Molina.

L'indagine ha coinvolto 122 studenti frequentanti una decina di scuole pubbliche torinesi nella fascia dell'obbligo scolastico (dalla 5 elementare alla 3 media),³³ in 26 casi i loro genitori. Nelle interviste dirette agli studenti vi erano quindi anche domande riguardanti i genitori, e viceversa;³⁴ interpellare i genitori ha permesso, oltre ad avere un punto di vista altro rispetto a uso e competenze linguistiche e pratiche scolastiche, avere informazioni "affidabili"³⁵ su dati biografici famigliari come cittadinanza, studi, professioni e percorso migratorio.

Inoltre, tramite un questionario³⁶ che chiedeva una stima delle competenze linguistiche dei propri studenti, sono stati consultati complessivamente 27 insegnanti, di cui 23 di italiano, 2 di rumeno e 2 di arabo;³⁷ i questionari ritornati sono stati complessivamente 141 (di cui 109 per l'italiano, 18 per il rumeno e 14 per l'arabo standard) e hanno permesso di avere una valutazione professionale ed esterna con cui paragonare le autovalutazioni degli studenti intervistati, e le eventuali etero-valutazioni fatte dai genitori sui figli.

5.2.1 Le modalità di contatto di scuole, studenti e genitori

Questo paragrafo viene scritto per essere, eventualmente, di aiuto a chi è alle prime armi nella ricerca su campo, descrive quindi ciò che ha funzionato bene, e ciò che invece non ha funzionato.

Lo strumento base, da cui tutto è sempre partito, sono state alcune righe di presentazione dell'Università scritte su carta intestata,³⁸ in cui si chiedeva collaborazione per la realizzazione del progetto. Questa lettera è sempre stata allegata alle mail/fax/lettere in cui lo si presentava, tentando un primo contatto con scuole, consolati, associazioni e altre istituzioni. A volte seguiva una risposta affermativa, con nominativi e numeri di telefono diretti di interlocutori da poter contattare, più spesso però non seguiva nessuna risposta. Il passo successivo era armarsi di pazienza e prendere il telefono, provando a trovare le persone giuste e presenti. Spesso trovavo in tempi ragionevoli persone potenzialmente disponibili, in quel momento alle prese con altri impegni,³⁹ che spesso si ricordavano della comunicazione ricevuta e con cui riuscivo a concordare e realizzare incontri in tempi medio-brevi. I consolati / ambasciate delle etnie numericamente più numerose a Torino sono stati da me contattati per settimane e mesi per scritto e per telefono, sono riuscita a parlare effettivamente con pochissimi,⁴⁰ a cui sono quindi particolarmente grata per la disponibilità dimostrata. Alcune persone contattate ripetutamente per telefono, ogni volta indicavano un nuovo giorno in cui poter ritelefonare per poter fissare un appuntamento, in cui indicavano un nuovo giorno in cui poter ritelefonare, e così via, cosicché a un certo punto ho preso atto che un incontro non avrebbe avuto luogo in quella fase contingente delle loro vite.

Nelle scuole, di regola, ho ricevuto in tempi brevi un'autorizzazione di massima da parte della dirigenza⁴¹ per svolgere le interviste, venendo rimandata all'insegnante che segue in modo specifico le questioni attinenti agli studenti stranieri (nell'attuale burocrazia MIUR "funzione strumentale", cfr. p.

33 Due studenti, in realtà, frequentavano classi inferiori delle elementari e altri tre erano già alle scuole superiori, questi studenti, conosciuti tramite il passaparola, pur non rientrando strettamente nella fascia di età del campione, sono stati lo stesso intervistati, perché risultavano di particolare interesse linguistico.

34 Cfr. A 6 Brogliaccio intervista studenti e A 7 Brogliaccio intervista genitori.

35 Non si reputano le affermazioni degli studenti a priori meno affidabili, ma alcuni di essi, in particolare i più giovani, avevano difficoltà a dare indicazioni di tipo burocratico-amministrativo, e a ricostruire cronologicamente spostamenti lontani nel tempo.

36 Cfr. A 9 Questionario per insegnanti di lettere o di corsi lingua di famiglia.

37 Il rumeno e l'arabo sono attualmente le uniche due lingue di famiglia, che in seguito ad accordi interministeriali ovvero a livello intergovernativo, vengono insegnati su base facoltativa e in orario extracurricolare, con insegnanti distaccati e inviati dai rispettivi paesi, in diverse scuole dell'obbligo torinesi, cfr. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

38 Di essa avevo anche una copia in formato pdf.

39 Un esempio fra tanti: una dirigente scolastica di un istituto comprensivo, in quell'anno scolastico, oltre a seguire i suoi plessi era reggente su altri, e si trovava quindi ad essere responsabile complessivamente di 11 sedi, su cui ruotava nei diversi giorni della settimana, sedi in parte vicine fra loro, in parte assai distanti.

40 Cfr. 5.2 Lavori preparatori, architettura e metodologia della ricerca.

41 In una scuola la dirigenza ha dato l'autorizzazione allo svolgimento delle interviste esclusivamente in orario extra-curricolare, in concomitanza dei corsi di lingua di famiglia; in un'altra la dirigenza ha dato l'autorizzazione solo in seguito ad un esplicito parere positivo del consiglio di istituto (che si è riunito in maniera ordinaria dopo diversi mesi, concedendomi per fortuna l'autorizzazione); in un altro caso invece la dirigenza non ha ritenuto necessario che richiedessi ai genitori un'autorizzazione esplicita per le interviste, valutando sufficiente il patto educativo sottoscritto a inizio anno con gli stessi, unito alla mia dichiarazione di riservatezza. Una dirigente infine, reggente in un istituto in cui desideravo svolgere interviste, aveva inizialmente reputato che gli insegnanti della scuola in questione non avrebbero avuto le "forze" per partecipare ad un'ulteriore attività, e quindi temporeggiava: in seguito alle mie reiterate richieste sono stata autorizzata a contattare direttamente l'insegnante responsabile, che si è dimostrata molto interessata e altrettanto disponibile. A termine di tutti i tentativi intrapresi mi sento di affermare con tranquillità che una porta che sembra inizialmente chiusa non necessariamente lo è: se si comprende che quello che è una priorità per chi vuole svolgere un'indagine, non lo è per chi viene contattato, e ci si riesce a mettere nei suoi panni, la stragrande maggioranza delle persone trova il modo e il tempo di farsi coinvolgere.

280). Ho trovato in queste persone una disponibilità davvero grande, sia nel dedicarmi tempo per illustrarmi caratteristiche della scuola, dell'utenza, di progetti passati e presenti, sia nell'aiutarmi a gestire la logistica degli incontri con gli studenti. Il passo successivo è stato poi consegnare e fare archiviare in segreteria la "dichiarazione di riservatezza",⁴² in cui mi sono impegnata a anonimizzare le interviste e le scuole di riferimento, così da impedire che i singoli studenti siano riconoscibili.

Quando c'è stata la possibilità, sono entrata nelle singole classi a presentare brevemente il progetto (in alcuni casi con studenti arrivati da poco, ho usato anche lingue diverse dall'italiano), ho risposto alle domande degli studenti, e lasciato loro un foglio in cui chiedevo ai genitori un'autorizzazione esplicita affinché i figli, ed eventualmente anche i genitori,⁴³ potessero partecipare all'intervista. Questo foglio è stato redatto in italiano,⁴⁴ con la preghiera che i figli ne riferissero a voce ai genitori, e prevedeva esplicitamente la presenza, quando desiderato, di una mediatrice culturale. Le insegnanti responsabili poi, assai gentilmente raccoglievano i fogli di autorizzazione ritornati, e in base alle loro indicazioni, venivano concordati i giorni per le interviste, di modo da intralciare il meno possibile l'attività didattica.

Alcuni dei contatti con genitori e figli sono nati grazie ad un "effetto valanga", ovvero tramite i corsi di lingue di famiglia scoperti nel tempo anche per caso,⁴⁵ riuscendo così a intervistare studenti di lingue che non avevo incontrato nelle scuole.

5.2.2 I brogliacci delle interviste agli studenti e ai loro genitori

Si potrebbe qui aprire una lunga digressione sulla possibilità o meno delle scienze sociali e linguistiche di essere neutre, di riuscire nel momento della preparazione e dello svolgimento di un'indagine a lasciare fuori il proprio punto di vista per esperire davvero quello dell'altro. Avrebbe senso riflettere sui limiti di una ricerca svolta da una persona che, nel caso concreto di questa indagine, ha riferimenti linguistici, culturali, famigliari, educativi, scolastici ed accademici spesso diversi da quelli degli studenti e dei genitori intervistati, e che quindi può riuscire a conoscerli solo in modo assai limitato. Questa riflessione, che porterebbe molto lontano,⁴⁶ porta a dire che i limiti e i punti di forza di una ricerca si trovano nello sguardo di chi la svolge,⁴⁷ e nella capacità di assumere, almeno a tratti, anche quello dell'altro.

Per questo tipo di raccolta dati si presentavano in buona sostanza due alternative:⁴⁸ la somministrazione di un questionario, o la realizzazione di interviste semi-guidate.

Individuare un questionario da far compilare e/o da compilare insieme all'intervistato avrebbe avuto tutta una serie di vantaggi, ma anche un certo numero di svantaggi.⁴⁹ Fra i vantaggi la possibilità di

42 Cfr. A12 Dichiarazione di riservatezza.

43 Cfr. A11 Lettera ai presidi.

44 Sarebbe stato sensato poterlo tradurre a tappeto in più lingue, si trattava di un'attività parecchio dispendiosa, essendomi impossibile effettuare traduzioni in almeno una trentina di lingue.

45 Continua a non esistere, a differenza di altre città, come ad es. di Milano, cfr. Antonio Cuciniello (2012), una mappatura dei corsi di lingua di famiglia per gli studenti, nonostante le richieste "dal basso" in questo senso. E' esistito però per alcuni anni, creato all'interno del progetto Petrarca (<http://www.petrarca.eu/>), un catalogo dei corsi di italiano L2 per adulti e giovani adulti.

46 Accenniamo soltanto, seguendo le riflessioni di Klaus Zierer (2016: 97 e sgg.), al modello di "teoria integrale" di Ken Wilber (2015), secondo cui fenomeni complessi devono venir visti da più punti di vista, ognuno dei quali ha la sua importanza, il quadrante che lui propone contiene quattro settori: uno soggettivo riferito alle esperienze interiori individuali, uno intersoggettivo dove si trovano le esperienze interiori condivise, diventate quindi collettive, uno oggettivo con gli oggetti singolari esteriori, per finire nel quadrante interoggettivo c'è il mondo degli oggetti esterni collettivi e condivisi. Tutti e quattro i quadranti sono reali, tutti sono importanti, e tutti sono essenziali per capire il nostro mondo. Se quindi si vuole osservare il fenomeno "scuola", non basterà misurare alcuni parametri con test standardizzati, ma bisognerà anche valutare il piacere di andare a scuola, se gli studenti valutano il tempo che vi trascorrono come tempo utile o perso. Una scuola può essere estremamente efficace in termini di risultati, come quella cinese, ma per molti paesi questo tipo di scuola non coincide con la propria idea di scuola, in cui c'è un clima piacevole, non misurato in maniera oggettiva, ma valutato come altrettanto importante. In altre parole, la ricerca didattica a volta si limita a misurare ciò che lo è, rischiando di tralasciare molte altre variabili importanti.

47 Per questo motivo innumerevoli ricerche sul bilinguismo riescono ad arrivare a risultati assolutamente contraddittori, nonostante siano state svolte secondo standard rigorosi. Questo è legato a variabili come il numero delle persone che fanno parte dei campioni, la loro omogeneità, ovvero la capacità di riuscire a individuare e a gestire tutte le variabili rilevanti. Quindi, situazioni che sembrerebbero paragonabili, utilizzando uno sguardo più ampio, risultano non esserlo più, ciò spiega esiti e interpretazioni divergenti di studi sullo stesso fenomeno.

48 Sui limiti dell'attendibilità delle informazioni metalinguistiche su competenze e uso ottenute tramite questionari, e sulla possibilità, nel caso di interviste, di "correggere" eventualmente dei dati cfr. ad es. (Lüdi e Py 1984: 56-61).

49 Per gli svantaggi mi rifaccio ad un esempio concreto: nel giugno 2014 durante un incontro informale due insegnanti raccontano che la loro scuola viene sottoposta a un progetto di valutazione obbligatorio. Le modalità sono state elaborate da una università, che ha poi dato incarico ad un istituto privato di svolgere la parte di raccolta di dati, che comporta la compilazione di questionari ad hoc per studenti, genitori e insegnanti, gli studenti vengono sottoposti inoltre a prove di misurazione linguistica, tutte le somministrazioni sono affidate esclusivamente a personale estraneo alla scuola. Le insegnanti descrivono per-

somministrazione a un numero consistente di allievi contemporaneamente, la facilità relativa di realizzazione di una banca dati, e di archiviazione e elaborazione dei dati.

I vantaggi dell'intervista semi-guidata con una serie di domande a risposta aperta,⁵⁰ sono che all'interno di ciascuna vengono toccati gli stessi punti, che si possono quindi schedare e paragonare, contemporaneamente si limita il rischio di guidare le risposte,⁵¹ rimane poi spazio per riflessioni e narrazioni spontanee degli intervistati, "per apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà".⁵² Inoltre l'intervistatrice può adattare il registro linguistico al singolo interlocutore, e, leggendo il comportamento non verbale, adattare il proprio stile a chi ha di fronte, così che l'intervista diventi idealmente un'esperienza piacevole per ambedue.

I limiti di questa forma di raccolta di informazioni hanno a che fare con la tempistica e la complessità: è infatti assai impegnativo realizzare e riascoltare più volte le singole interviste per archivarle, sviluppare una banca dati ad hoc, e "preparare" i dati per l'elaborazione. Un altro limite di questa procedura inoltre si trova nella sua arbitrarietà potenziale, perché non è l'intervistato stesso a auto-categorizzarsi, ma è chi analizza la sua intervista che lo fa a posteriori per lui.⁵³

Per concludere quindi, la scrivente, dopo aver letto alcuni autorevoli testi sulle indagini sul campo,⁵⁴ che l'avevano lasciata con molte domande aperte, a causa della sua esperienza diretta di intervi-

plesse alcuni episodi osservati.

Durante la compilazione dei questionari alcuni studenti hanno lavorato concentrati, altri invece, di fronte alle molte pagine e alle molte crocette, hanno deciso di scegliere la strada più breve, ovvero quella di crocettare a caso per finire in fretta, impiegando meno di un terzo dei 90 minuti previsti. L'architettura della ricerca inoltre prevede esplicitamente che non vengano coinvolti studenti da meno di un anno in Italia, senza considerare però che vi sono allievi presenti da più di un anno ma che non comprendono pienamente le domande; un'insegnante, notando che un suo allievo è in evidente difficoltà linguistica, lo fa presente ai somministratori, che l'autorizzano a fare "la traduttrice volante", una soluzione di buon senso non contemplata però nel loro libretto di istruzioni. Nelle prove di valutazione linguistica inoltre non si considera che vi sono allievi dislessici con bisogni speciali: i test sono scritti con caratteri piccolissimi, e la tempistica è la stessa per tutti (nella pratica didattica quotidiana gli allievi dislessici invece sono usi, perché ne hanno diritto, ad avere prove con font specifici e dispongono di tempi più distesi. Viene riportato infine che un blocco di domande del questionario dedicato alle insegnanti è stato percepito come "inopportuno", e quindi molti non hanno compilato quella parte. Anche se per questa ricerca ha avuto luogo una fase di pre-test, essa ha probabilmente coinvolto una realtà scolastica molto diversa da quella in cui la valutazione ha poi effettivamente avuto luogo, viste tutte le incongruenze e difficoltà emerse nel momento della raccolta dati.

Da tutto questo si potrebbe evincere che la riuscita di un'indagine di questo tipo dipende anche dal fatto che a tutti partecipanti vengono esplicitate le finalità della rilevazione, spiegando qual è il senso del loro contributo, e come l'assenza di uno spirito di collaborazione reciproco, porta a un'adesione solo formale, e a comportamenti non adeguati, con un corollario di esiti falsati o incompleti. Un progetto di valutazione sicuramente frutto di riflessioni molto strutturate, e che sulla carta sembrano dotate di solide fondamenta, se viene calato dall'alto e non presenta momenti di revisione, non solo ex post ma anche in itinere, rischia di presentare poi debolezze che inficiano la validità dei dati raccolti.

Tutto questo per ribadire una banalità: ogni allievo, ogni classe e ogni scuola sono un mondo a sé, qualsiasi indagine, anche quella svolta dalle persone più competenti e con la maggiore trasparenza possibile, non può sottrarsi al dato di realtà di variabili innumerevoli, difficili da individuare e da "domare". Nelle scienze sociali è utopia parlare di oggettività, il proprio punto di vista influenza necessariamente non solo l'oggetto delle ricerche, ma anche la metodologia di indagine, e quindi, di fatto, i risultati. L'unica soluzione può essere, a mio avviso, ammettere di poter cogliere e descrivere solo uno spicchio di una realtà che è necessariamente, e per fortuna, molto complessa e sfaccettata, e che il proprio lavoro di ricerca non può raggiungere verità assolute, ma può però contribuire a descrivere alcuni aspetti contingenti, ignorandone necessariamente alcuni, e travisandone altri.

50 La scrivente ai tempi dei suoi primi studi universitari guadagnava piccole somme di denaro svolgendo per qualche ora a settimana interviste telefoniche. A causa del "debito di riconoscenza" creatosi in quei tempi remoti verso le innumerevoli persone che avevano mostrato la loro disponibilità nel farsi intervistare, da allora si sente in obbligo di accettare di partecipare ad un'indagine quando interpellata, l'indagine le sembri sufficientemente seria. Non di rado però prova sentimenti di irritazione di fronte a batterie di risposte chiuse in cui non individua quella che vorrebbe dare lei, e senza che abbia la possibilità di inserirne una nuova. Si chiede quindi se sia il destino che la coinvolge regolarmente in indagini, anche di serissime istituzioni, che tendono a guidarla verso certi esiti lasciandone fuori altri, o che dimenticano particolari per lei importanti, oppure se sia lei ad essere sostanzialmente anomala e non rappresentativa. Le sorgono a volte dubbi sul fatto che alcuni dei committenti di questi sondaggi in realtà non siano davvero interessati a sapere l'opinione di chi viene interpellato (altrimenti lascerebbero spazio anche per risposte aperte), oppure che la scienza statistica, con tutti i suoi innumerevoli pregi, abbia però il forte limite, anche quando venga svolta nel modo più onesto e rigoroso possibile, che le domande e le risposte siano in primo luogo nelle menti di chi progetta e realizza le indagini, e che quindi non possano trovare risposte, a domande che non ci si pone.

51 Cosa che può indirettamente succedere, lasciando una rosa chiusa di possibili risposte.

52 V. Elena Milani e Paola Pegoraro (2011: 13).

53 Nelle – devo dire – poche occasioni in cui a posteriori sono emersi dubbi interpretativi, questo è stato segnalato in banca dati con l'indicazione "dato presunto". In realtà non è successo molto spesso, perché se l'intervistatrice era sufficientemente vigile, poteva chiedere immediatamente al proprio interlocutore di spiegare meglio quello che non era stato compreso compiutamente.

54 Fra cui i manuali di Milani e Pegoraro (2011), Barbara Turchetta (2000) e Vanda Lucia Zammuner (1998), l'articolo di Carla Bagna (2009), così come quello di Dieter Kattenbusch (1995); in questo ultimo viene portata alla luce anche la quotidianità e le routine di chi svolge inchieste sul campo. Inoltre sono debitrice di ispirazione per quello che è diventato il brogliaccio definitivo a molti questionari già realizzati, che si rifanno ad ambiti di indagine sociologici, sociolinguistici, docimo-

stata a cui si è accennato, in seguito agli innumerevoli incontri avuti, nel momento in cui si è accinta in prima persona a svolgere un'indagine, ha trovato consono al proprio sentire che il proprio interlocutore fosse libero nel rispondere alle domande, incluse quelle che non erano state poste. Essendo domande aperte, poi gli intervistati erano obbligati a rispondere in modo "spontaneo", eventualmente divagando sulle risposte date, aggiungendo commenti personali, oppure raccontando episodi di vita vissuta. Questa modalità di indagine non si può prendere come esempio di rigosità aprioristica, dal momento che le interviste erano flessibili e seguivano, anche, la legge della serendipità: ogni risposta, commento e digressione erano ben accetti.⁵⁵

L'aver letto, ascoltato e riflettuto su quanto descritto da altri, e l'aver potuto osservare direttamente da punti di vista diversi la situazione scolastica degli studenti bilingui, aveva fatto lievitare in una fase intermedia dei lavori il brogliaccio dell'intervista così da renderlo quasi esaustivo, ma non più gestibile (anche l'intervistato più paziente è dotato di una soglia di attenzione declinante, a maggior ragione se si tratta di ragazzine/i). Per questo motivo si sono "sacrificate" diverse parti che originariamente si reputavano indispensabili, per far sì che l'intervista durasse, in linea di massima, circa quaranta minuti.

Nelle pagine a seguire si farà riferimento alle domande indicando il numero corrispondente fra parentesi quadre,⁵⁶ mentre si scriveranno fra parentesi tonde gli pseudonimi degli intervistati, insieme al numero progressivo di intervista.⁵⁷

La formulazione delle domande variava da intervista a intervista, in base all'età e alla competenza in italiano⁵⁸ dell'interlocutore, e si poteva arricchire di esempi chiarificatori, o di contro-domande dell'intervistatrice per accertarsi di aver compreso correttamente, ovvero di essere stata capita, intervenendo nel chiedere chiarimenti ovvero fornendo spiegazioni; tre interviste con studenti neo-arrivati (Matteo, 77), (Fahad, 103) e (Jeremy, 108) sono state formulate – del tutto o in parte – in inglese, alcune interviste sono state svolte in un italiano semplificato.

Nel momento del riascolto sono stati archiviati in banca dati sia dati numerabili, sia narrazioni, riflessioni e commenti spontanei degli intervistati, mantenendo quindi uno sguardo strabico, ma non scisso, che portasse ad avere sia dati comparabili, che a preservare l'unicità delle testimonianze delle singole persone dietro ad ogni intervista. Questo ha avuto conseguenze nel momento dell'archiviazione che, non prevedendo un numero predefinito di opzioni di risposta, permetteva di aggiungere una sempre nuova opzione⁵⁹ quando, alla stessa domanda, arrivava l'ennesima risposta diversa da tutte quelle precedenti (ciò è accaduto anche durante l'archiviazione dell'intervista n. 148, l'ultima).

Nella versione definitiva il brogliaccio dell'intervista allo studente e al genitore conteneva complessivamente 202⁶⁰ domande, in gran parte coincidenti (nelle interviste a volte cambiavano specularmente i punti di vista: si chiedeva ai genitori di raccontare dei figli e viceversa; poche domande dell'intervista per i genitori erano genuinamente nuove rispetto a quelle per gli studenti);⁶¹ di tutte le domande archi-

logico-scolastici ovvero foniatrico-logopedici, elenco i principali in ordine sparso. La ricerca di Bruno Moretti e Francesca Antonini (2000), i questionari studenti delle indagini PISA e INVALSI, e quelli di alcune ricerche della Fondazione Agnelli, le video interviste della mostra "TurinEarth" presentata a Torino nel 2011, i questionari contenuti in Ingrid Gogolin (1994) e ultimi, ma non per ultimi, le numerosissime riflessioni contenute nei lavori di Susanne Lippert (2010), Tej Bhatia e William Ritchie (2007), Suzanne Romaine (1995), Hans Goebel et al. (1997) e Silvana Contento (2010).

Ero a conoscenza del testo di Marina Chini (2004), che è diventato una guida importante nella stesura di questo mio lavoro, ma ho deliberatamente atteso di giungere alla fase conclusiva delle mie interviste, prima di confrontarmi con esso e il questionario accluso: essendo un riferimento molto autorevole di ricerca sul campo in ambito scolastico nell'area torinese, temevo che leggerlo prima di iniziare il mio lavoro avrebbe finito per influenzarmi troppo nella delimitazione degli ambiti di ricerca. L'8 ottobre 2012, quando ormai le interviste per questo lavoro erano sostanzialmente chiuse, la prof. Cecilia Andorno ha presentato in occasione della giornata di studio all'interno del progetto VALERE la nuova versione della ricerca, allora ancora in fase di realizzazione, concentrata sulle scuole della provincia di Torino e Cuneo, questo è stato per me lo spunto per confrontarmi con le pubblicazioni ruotanti all'indagine precedente.

55 Qualche intervista, soprattutto alle mamme o alle studentesse più grandi, è risultata decisamente più lunga della media, molte risposte "non previste" sono state utili per capire e inquadrare meglio situazioni e questioni.

56 V. A 8 Domande numerate interviste studenti e genitori.

57 V. A15 Panoramica delle interviste.

58 Per informanti giovani si è provveduto alla spiegazione di una serie di concetti astratti, per informanti con competenze non ampie di italiano si è provveduto a riformulazioni e spiegazioni di termini non noti, e si è svolta l'intervista usando un lessico di base (in alcuni casi si sono usate altre lingue insieme all'italiano, precipuamente l'inglese). Era stata offerta la possibilità di attivare mediatori culturali, ma nessuno ne ha fatto richiesta.

59 Creando contestualmente ipercategorie di risposte, in cui si potessero archiviare risposte sostanzialmente simili nel contenuto, anche se non identiche nella formulazione (cfr. ad es. la domanda [78] in cui si chiedeva ad ogni intervistato la propria definizione di bilinguismo, e le relative risposte).

60 Le domande effettivamente poste sono un numero minore, perché durante l'intervista venivano formulate in modo relativamente ampio, sono risultate 202 nel momento in cui sono state segmentate per la loro archiviazione.

61 Agli studenti non sono state poste domande dettagliate su usi linguistici al lavoro e abitudini di lettura dei loro genitori, e ai genitori non sono state fatte domande dettagliate su usi linguistici a scuola dei propri figli.

viate, 173 erano coincidenti per genitori e figli, 20 erano dedicate solo ai figli⁶² e nove ai soli genitori.⁶³

Le interviste ruotano attorno a usi famigliari, apprendimento e competenze in lingua/e di famiglia e italiano, e aspettative ed esigenze linguistiche di figli e genitori che si confrontano con il mondo della scuola. Il loro brogliaccio si articola in otto macroambiti: le cittadinanze e i percorsi migratori delle famiglie; le lingue conosciute in famiglia e i loro usi; valutazioni e riflessioni su lingue e bilinguismo; le lingue dei genitori a scuola; i percorsi di apprendimento di italiano e lingua di famiglia e la loro adeguatezza linguistica, anche in lettura e in scrittura; il percorso scolastico; lo studio pomeridiano e, per concludere, la scuola e il domani.

Nonostante la lunga riflessione che ha portato alla realizzazione dei brogliacci, e al fatto che essi fossero stati testati su diversi studenti, le interviste e le domande ad esse soggiacenti sono state un work in progress. In corso d'opera sono state quindi apportate piccole modifiche, quando queste rappresentassero un miglioramento, e solo se non intaccavano la possibilità di paragonare le singole domande all'interno delle diverse interviste. Inoltre l'ordine delle domande è stato (in piccola parte), modificato per cercare di creare dei raggruppamenti più congrui.⁶⁴

Ecco un elenco delle modifiche realizzate alle domande. Nelle prime interviste, all'interno delle domande cornice, avevo chiesto se ci fosse un omologo nelle rispettive lingue di famiglia per l'espressione italiana "lingua madre", non ho più posto questa domanda, e quindi non ho considerato le prime risposte, perché mi sono resa conto di non avere la competenza necessaria per poter seguire le dettagliate spiegazioni nelle diverse lingue di famiglia, che – purtroppo – venivano solo in piccola parte da me comprese. Ho parimenti smesso di indagare su quali lingue i ragazzini intervistati pensavano che i propri figli in spe avrebbero un giorno usato, perché mi è stato fatto capire che si trattava di una domanda troppo futuribile (mentre i ragazzi riuscivano ad immaginarsi quali lingue loro avrebbero – forse – usato coi propri figli in spe).

Ho inserito dall'intervista n. 5 la domanda [197] su che cosa gli studenti volessero studiare dopo la terza media.⁶⁵

Dall'intervista n. 11 in poi ho cercato in ogni intervista con arabofoni, che tendevano a denominare "arabo" sia la loro variante regionale, sia l'arabo standard, di far specificare⁶⁶ quale variante indicassero con il termine da loro usato; ho aggiunto inoltre due domande chiedendo agli studenti se frequentassero un qualche tipo di associazione [104] e quale lingua vi usassero; infine ho fatto specificare la durata complessiva dei soggiorni nel paese di origine [116].

A partire dall'intervista n. 17 ho differenziato le competenze per le LN e L2 degli studenti intervistati nelle quattro abilità (lettura, scrittura, ascolto e parlato),⁶⁷ lasciando la suddivisione più grossolana scritto/orale solo per le LS.⁶⁸

Dall'intervista 18 ho formulato diversamente la domanda che originariamente era: "Hai proposte da fare alla tua scuola", risultata intimorente e quindi poco produttiva in: "Cosa vorresti modificare se diventassi Ministro della Pubblica Istruzione Italiana" (per i bambini formulata come "Capa/o di tutte le scuole d'Italia"), in questo modo i miei interlocutori sorridevano e mostravano una certa loquacità.

A partire dall'intervista n. 82 ho ampliato la domanda [94] in cui chiedevo quale lingua si usasse con un bebè, aggiungendovi anche "cucciolo di animale", perché in questo modo gli intervistati riuscivano effettivamente ad isolare la situazione "coccole spontanee", senza dover pensare in modo contingente alla lingua dei genitori del bebè o del paese in cui si trovava.⁶⁹

62 Si tratta delle domande [6-7, 10-13, 23-24, 26, 92-94, 98-100, 129, 139, 158, 178, 183].

63 Sono le domande [86-87, 90, 119-123, 140].

64 A volte, banalmente, durante un'intervista mi accorgevo di aver dimenticato domande, che recuperavo in corso d'opera.

65 Questa domanda si è dimostrata poco produttiva con studenti di quinta elementare e di prima media, che difficilmente conoscevano il sistema scolastico alle superiori (in Italia particolarmente articolato), mentre in seconda e terza media gli studenti avevano già iniziato a riflettere su quello che avrebbero voluto fare successivamente e rispondevano senza problemi.

66 Quando si non è riuscito durante l'intervista, è stato fatto a posteriori servendosi del contesto e del buon senso, quando l'interpretazione conteneva margini dubbio, all'interno della banca dati si trova l'indicazione "dato presunto".

67 Fino all'intervista 16 tutte le tipologie di lingue (LN, L2 e LS) erano state divise "solo" in scritto e orale, con l'obiettivo di rendere l'intervista più veloce e meno stancante; la scarsa articolazione non risultava però soddisfacente, in particolare per lingue di famiglia e italiano, e sono quindi ritornata a quella che era stata la mia idea primigenia, di una divisione quadripartita per LN e L2, e doppia per LS. Per rendere comunque paragonabili le interviste dalla 1 alla 16 con quelle successive ho utilizzato il seguente artificio che passa da uno sdoppiamento: quello che nelle primissime interviste era ad es. un 3 nello scritto, si è trasformato in un 3 di produzione scritta, e un 3 di comprensione scritta; un 2 di orale è diventato un 2 di produzione orale e di comprensione orale e così via, partendo dal presupposto che la valutazione globale nell'orale e nello scritto sia la media dei due ambiti produzione e comprensione. Si tratta di una scelta non "pulita", ma a mio parere accettabile, visto che ci si rapporta a stime, e visto che coinvolge un numero molto limitato di interviste.

68 V. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

5.2.3 Il questionario per gli insegnanti di italiano e di lingua di famiglia

Gli studenti intervistati, oltre a esprimere una propria auto-valutazione rispetto alle loro competenze in lingua di famiglia, in italiano e nelle lingue straniere conosciute, hanno ottenuto in diversi casi un'etero-valutazione da parte di un genitore, o di una sorella o di un fratello, sono stati sistematicamente valutati anche dal proprio insegnante di italiano e, quando possibile, dal proprio insegnante di arabo o di rumeno. Lo schema di valutazione del questionario⁷⁰ per gli insegnanti prevedeva l'inserimento di una stima del livello⁷¹ per ognuna delle quattro abilità (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta), ed era esattamente sovrapponibile a quello sottoposto a studenti e a genitori.⁷² La categoria "comprensione orale" non rientra nella pratica valutativa tradizionale di insegnanti di L1 che insegnano in classi monolingui, risulta però importante nel momento in cui le classi comprendano allievi non alloglotti, poiché parti significative delle lezioni hanno luogo tramite lezioni frontali e scambi con l'insegnante e fra studenti.

I ragazzi erano informati che ci sarebbe stato questo momento di etero-valutazione, e gli insegnanti sapevano che i ragazzi avevano già fornito un'auto-valutazione, essendo però tutti i dati sottoposti a riservatezza, nessuno è stato mai informato della valutazione dell'altro. Avrebbe avuto senso confrontare le stime di studenti/genitori ed insegnanti con una misurazione esterna, ma non è stato possibile.⁷³

Una possibilità sarebbe stata quella di utilizzare i voti in pagella, ma questo aveva poco senso nel momento in cui si aveva a che fare con studenti arrivati da poco, e quindi con un piano personalizzato⁷⁴ e valutazioni corrispondenti a questo piano, assegnati quindi con un metro diverso da quello applicato al resto della classe. I voti assegnati da insegnanti di L1 nella fascia dell'obbligo inoltre sono legati a molte variabili,⁷⁵ per cui la stessa produzione scritta potrà ottenere un voto diverso se l'insegnante a cui viene affidata la correzione preferirà privilegiare la correttezza morfosintattica, oppure l'originalità, oppure ancora i progressi svolti, o infine l'adesione a uno standard atteso di fronte a una classe monolingue.

5.3 Il campione delle/gli intervistate/i

Nel presentare il progetto nelle classi è stato esplicitamente chiesto di poter intervistare studenti bilingui.⁷⁶ Gli studenti intervistati hanno – di regola – ambedue i genitori con una L1 diversa dall'italiano che viene trasmessa ai figli; molti sono nati, cresciuti e sono stati scolarizzati in Italia, altri invece sono nati, cresciuti e sono stati in parte scolarizzati fuori Italia, altri ancora sono nati in Italia, ma sono cresciuti per molti anni nel paese di origine dei genitori. Alcuni studenti sono figli di coppie miste con un genitore italofono,⁷⁷ una studentessa (Viola, 147), è stata adottata da genitori ambedue italofo-

69 Con una certa sorpresa ho successivamente appreso che vi sono tutta una serie di studi scientifici che confermano che con i bebè e con gli animali domestici (anche adulti) si usa lo stesso tono di voce, v. (Spiegel 2017).

70 Cfr. A 9 Questionario per insegnanti di lettere o di corsi lingua di famiglia.

71 Usando una scala da 1 a 5, con 1 corrispondente a "molto bene", 2 a "bene", 3 ad "abbastanza", 4 a "così così" e 5 a "male", che pur essendo distante dai criteri di valutazione numerici italiani, è stata adottata senza problemi da praticamente tutti gli insegnanti. V. A13 Scala di valutazione smiley.

72 Esso conteneva inoltre una parte facoltativa in cui si potevano scrivere "riflessioni e/o proposte rispetto alle lingue dei tuoi studenti bilingui e la scuola italiana (in generale o pensando a qualcuno in particolare come caso esemplare)", che diversi insegnanti hanno compilato.

73 Sarebbe stato molto utile poter accostare a queste stime dati standardizzati come quelli dati dai test INVALSI, che vengono svolti ogni anno su base censuaria fra gli studenti di quinta elementare, prima e terza media, quindi, con la sola eccezione della seconda media, in tutte classi in cui sono svolte le interviste. Purtroppo non è possibile ottenere questi dati, perché la normativa prevede che, una volta svolte le prove, gli insegnanti vengano a conoscenza solo degli esiti globali delle loro classi, ma non possano venire informati degli esiti dei singoli alunni, né ne possono venire informati i genitori, non avendo luogo un abbinamento nominativo compito/allievo (esistono solo pochissime persone all'interno della scuola che possono avere i codici di abbinamento allievo/prova, cfr. "Informativa privacy" su www.invalsi.it). La valutazione INVALSI nell'esame di stato di terza media invece non è anonima perché entra a far parte nella valutazione finale per un sesto con un voto invalsi onnicomprensivo di italiano e matematica, questo esito non viene però affisso su cartelloni pubblici, ma è a disposizione delle commissioni di esame, esclusivamente in questo caso gli insegnanti vengono a conoscere l'esito delle prove per ogni singolo allievo, a cui possono quindi comunicare il voto INVALSI di "mateliano".

74 Cfr. 3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES, in particolare la parte riguardante la normativa per gli studenti stranieri e i PDP (Piani didattici personalizzati).

75 In occasione di tappe valutative particolarmente significative, come ad esempio l'esame di terza media, non si viene valutati da un singolo insegnante, ma da una commissione che concorda una griglia di valutazione, e deve pragmaticamente mediare fra i diversi punti di vista.

76 In un caso si è scelto deliberatamente di intervistare uno studente bilingue "mancato" (Daniele, 87) e sua mamma (Mariana, 29). Si riporta nuovamente (v. p. 58) la nostra definizione di lavoro di studente bilingue: "Parlante bilingue è colui che ha acquisito una competenza anche produttiva di estensione variabile in più di una lingua, nel parlato ed eventualmente nello scritto, quando queste lingue coinvolgono ambiti della sua vita e toccano sfere del suo essere."

77 Complessivamente ventotto studenti hanno un genitore italofono, si elencano qui tramite i loro numeri per brevità. Con mamma italoфона: 15 (mamma biologica italoфона, in settimana vive col papà e la seconda moglie arabofona), 125; con papà

due studenti (Ronaldino, 52, e Sorpresa, 54) hanno seguito i propri genitori in più tappe di migrazione, venendo scolarizzati in paesi diversi con altre L2, altri ancora sono cresciuti coi nonni in paesi di origine diversi da quelli dei genitori, a volte anche con lingue diverse da quelle di famiglia.⁷⁸

La maggior parte dei genitori sono cresciuti e scolarizzati come monolingui, diversi di loro sono bilingui, perché cresciuti in paesi multilingui, oppure con genitori parlanti lingue diverse, oppure ancora perché vissuti in paesi diversi.

Non sono stati inseriti nel campione di questo studio studenti bilingui che hanno appreso le lingue esclusivamente all'interno di percorsi scolastici,⁷⁹ ovvero studenti bilingui italiano / dialetto italiano (a questi ultimi è stato spiegato che erano anche loro bilingui, ma che non facevano parte del campo di indagine di questo studio).

Le interviste archiviate in banca dati⁸⁰ analizzate sono state complessivamente 148, di cui 122⁸¹ a studenti (in alcuni casi fratelli) e 26 a genitori, e hanno coinvolto in tutto 114 nuclei famigliari. Si sono concentrate nella fascia di frequenza [12] 5 elementare-3 media,⁸² coinvolgendo 50 studenti di quinta elementare e 66 di scuola media, di età [9] compresa fra i 10 e i 15 anni,⁸³ la loro età media era di 11,8 anni. Si è privilegiata questa fascia d'età poiché di regola a partire dai 10 anni è sviluppata la capacità di osservare e riflettere anche in modo astratto, si è in grado di esprimersi anche metalinguisticamente, e si sanno ordinare avvenimenti nel tempo.

I genitori [9] avevano un'età fra i 33 e i 53 anni, la loro età media era di 42,3 anni.

I ragazzi erano equamente divisi [8] fra maschi e femmine (61 femmine e 60 maschi), mentre fra i genitori c'era una forte preponderanza femminile (23 madri e 3 padri).

Se si va a verificare quanti collegamenti interni esistano fra le diverse interviste [51], 41 interviste di studenti sono collegate ad altre interviste di parenti (24 alla madre, 12 a sorelle o fratelli, 3 al padre e 2 a cugine/i), 141 sono i questionari collegati alle interviste degli studenti: 110 quelli delle insegnanti di italiano [6], e 31 quelli degli insegnanti di lingue di famiglia [7].

Fra gli studenti erano maggiormente rappresentati [10], vi sono quelli nati in Italia da genitori immigrati, ossia i G2,⁸⁴ 48 in tutto;⁸⁵ il secondo gruppo, con 41 presenze, è quello dei G1,5, ovvero i ragazzi arrivati in Italia fra i 6 e i 12 anni, il terzo gruppo, composto da 20 ragazzi, è quello dei G1,75, arrivati in Italia prima dei 6 anni; il quinto gruppo, di 17 intervistati, è quello dei ragazzi denominati in

italofono: 14, 16, 40, 86, 89, 106, 121, 135, 136, 140, 142, 143, 145; con ambedue i genitori italofo: 67 (cresciuta per alcuni anni da piccolina con genitori affidatari italofo), 147 (adottata a 9 anni da coppia italofo).

78 Una ragazzina albanese (Vanessa, 105) ha come una delle sue LN il greco della nonna.

79 D'altro canto fra gli studenti bilingui all'interno del campione alcuni hanno come lingua di famiglia una lingua che è, o può essere, oggetto di insegnamento curricolare nelle scuole torinesi (inglese, francese, tedesco e spagnolo).

80 Sono state svolte e registrate anche quattro interviste a studenti universitari bilingui, che non sono entrate a far parte della banca dati, e di cui si è riportato brevemente in 8.1 Esiti qualitativi.

81 Una di queste interviste è stata archiviata solo per i dati cornice, ma non nel contenuto. Il padre di due figli aveva originariamente autorizzato ambedue i figli a farsi intervistare, in seguito alla realizzazione delle due interviste, ha fatto però sapere che desiderava che l'intervista della figlia non venisse considerata, mentre manteneva l'autorizzazione per quella del figlio. Non avendo parlato direttamente col genitore, non ho potuto sapere quale fosse la motivazione per il ritiro dell'autorizzazione per la figlia femmina, e non per il figlio maschio, ed è stata ovviamente rispettata la sua volontà. Con un certo dispiacere, perché era stata un'intervista particolarmente interessante, per questo motivo ho mantenuto l'intervistata "fantasma", almeno numericamente, all'interno del campione.

82 Originariamente pensavo di coinvolgere anche ragazzi frequentanti il biennio dell'obbligo nelle superiori, trattandosi di una fascia d'età particolarmente interessante, infatti i dati statistici MIUR mostrano che proprio in questi anni vengono al pettine i problemi pregressi, che portano gli studenti "di cittadinanza non italiana" ad un accumulo ritardi e ripetenze, alti tassi di dispersione e canalizzazione scolastica verso la formazione e istruzione professionale. A causa delle sue numerose sfaccettature, un'indagine che avesse coinvolto il biennio delle superiori, sarebbe diventata un lavoro molto ampio che avrebbe dovuto vivere di vita propria, lascio quindi ad altri questo compito.

83 Sono stati intervistati "fuori campione" anche due bimbi di scuola elementare di classi inferiori alla quinta e tre di scuola superiore, poiché presentavano caratteristiche linguistiche e socio-famigliari particolarmente interessanti.

84 Sono stati chiamati G2 studenti che avevano, oltre alla cittadinanza del paese di origine PO dei genitori, acquisito per naturalizzazione anche quella italiana, utilizzando quindi un criterio linguistico, cioè l'essere cresciuti con genitori con italiano L2, e non giuridico-amministrativo, il passaporto. Per ulteriori dettagli cfr. 1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?

85 Interessante notare la discrepanza fra la rappresentatività dei paesi di origine dei genitori e i dati sui figli nati in Italia. Sono nati in Italia infatti 21 ragazzi con genitori che vengono dal Marocco, 6 dalla Cina, 4 alle Filippine, 3 dalla Romania e dalla Nigeria, 2 dalla Tunisia ed dall'Egitto, e rispettivamente 1 dal Congo, dall'Albania, dalla Polonia (figlio di una coppia mista polacco-marocchina), dal Ghana, dal Perù, dal Brasile, dall'Eritrea e dal Vietnam. Se si confrontano questi dati con i paesi di origine dei genitori [50] si nota come, a differenza di quelli marocchini e cinesi, pochissimi degli studenti rumeni sia nato in Italia, come conseguenza di una politica familiare che privilegia, nel caso delle coppie rumene, di avere comunque figli che vengono cresciuti nel paese di origine dai nonni, e che raggiungono poi i genitori quando la situazione lavorativa e abitativa a Torino si è stabilizzata. Nello specifico cfr. la trattazione della domanda [33] e seguenti in 6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari.

questo lavoro binazionali, ossia con un genitore italofono;⁸⁶ l'ultimo, con 4 studenti, è quello composto dai G1,25, arrivati fra i 13 e i 17 anni. Ben 18 studenti hanno una doppia attribuzione di generazione, una studentessa addirittura tre, si tratta di studenti che in parte hanno fatto "avanti e indietro" fra Italia e paese di origine,⁸⁷ e che quindi, per il tipo di esperienze vissute, non era corretto identificare con una sola etichetta, ad es. (Gabriella, 32) è nata in Italia, ma fra 1 e 9 anni è cresciuta in Tunisia, ha quindi una doppia etichetta: di G2, perché nata in Italia, e di G1,5, perché vi è ritornata dopo i 6 anni; altri casi erano ancora più complessi.⁸⁸

Dei 121 studenti 94 stavano frequentando una classe corrispondente [13] alla loro età anagrafica, mentre 27, più di un quinto, erano in ritardo a causa di bocciature, "retrocessioni", o la scuola iniziata a 7 anni nel paese di origine; 8 studenti erano in ritardo di due anni.

Di fronte a un numero costante di domande, la durata delle interviste [3] è stata per gli studenti in media di 40 minuti (le ragazze hanno parlato una manciata di secondi in più dei ragazzi), e di 59 minuti per i genitori. L'intervista più lunga è durata 128 minuti, quella più breve 27 minuti. Il materiale registrato corrisponde complessivamente a 106 ore (6.361 minuti).

Le scuole sono state archiviate utilizzando una numerazione da 1 a 10, nove numeri sono riconducibili a singole scuole, mentre vi è anche una cifra "collettiva" che raccoglie scuole diverse, quando gli studenti sono stati individuati tramite il passaparola, oppure attraverso corsi di lingua di famiglia non istituzionalizzati.

Di regola⁸⁹ studenti e genitori sono stati contattati tramite scuola. Le scuole sono state scelte esclusivamente fra quelle scuole pubbliche che non prevedono il pagamento di nessun tipo di retta,⁹⁰ e che avessero al loro interno un numero significativo di allievi "di cittadinanza non italiana", e quindi potenzialmente plurilingui; una di esse inoltre è fra quelle cittadine di riferimento per la frequenza di studenti rom.

Non interessava verificare lo stato dell'arte all'interno di scuole di élite o di semi-élite (in cui avviene una pre-selezione degli studenti, anche in base al censo dei genitori), che spesso offrono un insegnamento bilingue, ovvero una didattica attenta a tutte le lingue dei loro studenti, quanto nelle normali "scuole di quartiere" che il MIUR individua fra quelle ad "alta densità" di allievi stranieri,⁹¹ internazionali quanto le altre.

Le scuole⁹² i cui studenti, e i loro genitori, sono stati intervistati, sono state scelte in quartieri e zone diverse della città:⁹³ fra le elementari ci sono la Neruda (Falchera), la Gabelli (Barriera di Milano), la Boncompagni (San Donato), la Rayneri (San Salvario), la Fiochetto (Regio Parco) e la Fontana (Van-chiglia); fra le medie troviamo la Giacosa (Regio Parco), la Croce (Aurora), la Manzoni (San Salvario), la Viotti (Barriera di Milano) e la Da Vinci (Falchera).

Alcuni studenti sono stati individuati all'interno di progetti di insegnamento delle lingue di famiglia offerti di sabato: la "Scuola russa" e la "Scuola egizia il Nilo" presso il Convitto Nazionale Umberto I, il "Corso di francese Flam" presso il liceo francese, e "Corso di tedesco" presso la comunità luterana.⁹⁴

Fermo restando che la scelta degli studenti e dei loro genitori è stata casuale, non è stato casuale il desiderio di cercare lingue rappresentative della realtà torinese, e scuole rappresentative dei quartieri e degli ordini di scuola.⁹⁵ Il campione raccolto non ha ambizioni probabilistiche, e non vuole essere statisticamente ineccepibile, desidera però offrire uno spaccato rappresentativo della realtà, tendendo ad

86 Nel campione vi è inoltre una coppia così detta "mista-mista", composta da una madre polacca (Marianka, 29) e un padre marocchino naturalizzato italiano (e che ha quindi trasmesso ai figli questa cittadinanza oltre a quella di origine), ambedue i genitori hanno sempre e esclusivamente parlato italiano con i figli. Il figlio (Daniele, 87) è stato considerato, dal punto di vista linguistico, un ragazzo G2, perché figlio di genitori con italiano L2. Dal punto di vista delle cittadinanze ovviamente è un ragazzo binazionale, anzi, nel suo caso, trinazionale (italiano, marocchino, polacco).

87 Graziella Favaro (2011) li chiama "pendolari della migrazione".

88 Fra questi quello di (Valentina, 15), figlia di madre italiana e di padre marocchino, cresce prevalentemente con il padre e la seconda moglie marocchina, a lei quindi è stata attribuita la doppia etichetta di G2 e di binazionale; con la stessa doppia etichetta c'è anche (Barbara, 67), bimba cinese che ha passato i suoi primi anni con genitori affidatari italiani. (Viola, 147) infine è sia binazionale, perché cresce con due genitori adottivi italiani, sia G1,5, perché è arrivata dall'Ucraina in Italia dopo i 6 anni.

89 Cfr. 5.2.1 Le modalità di contatto di scuole, studenti e genitori.

90 Non vi rientrano quindi il Convitto Nazionale Umberto I e la Scuola Europea Altiero Spinelli (con una eccezione), ambedue scuole pubbliche che scelgono i propri studenti e richiedono ai genitori un contributo economico non volontario.

91 Al riguardo cfr. i diversi rapporti ministeriali, in particolare MIUR Rapporto (2013).

92 Si ringraziano le/i dirigenti scolastici che hanno autorizzato la realizzazione delle interviste all'interno dei loro istituti, le/gli insegnanti che hanno lasciato che i loro allievi lasciassero temporaneamente le lezioni per poter venire intervistati, e le operatrici scolastiche che si sono adoperate per trovare locali liberi in cui poter realizzare le interviste.

93 I quartieri di Torino, da un punto di vista amministrativo, vengono raggruppati in dieci circoscrizioni, quelle di riferimento per questa ricerca, non casualmente ad alta densità di residenti stranieri, sono la 4 (Boncompagni), la 6 (Gabelli, Da Vinci, Neruda, Viotti), la 7 (Croce, Fiochetto, Fontana, Giacosa), la 8 (Rayneri, Manzoni).

94 Cfr. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

avvicinarsi ad un raggruppamento causale stratificato. Si è cercato uno spaccato della popolazione scolastica il più possibile eterogeneo per lingue di famiglia, paese di origine dei genitori e degli studenti, percorso migratorio dei genitori ed eventualmente degli studenti, situazione familiare, percorso scolastico dei genitori e degli studenti.

Rispetto alla rappresentatività delle lingue, in assenza di un qualsiasi tipo di archiviazione linguistica,⁹⁶ sia a livello scolastico, che anagrafico, che censuario o statistico, si sono svolte inferenze fra i dati statistici del MIUR sulle cittadinanze degli studenti torinesi, e possibili lingue di famiglia, consapevoli del fatto che esse non sempre risultano significative.⁹⁷

Arrivata all'intervista 120 non si sono più intervistati studenti rumenofoni ed arabofoni, di cui si erano raccolte già numerose testimonianze (a controprova della grande rappresentatività di questi gruppi in città), spiegando all'interno delle classi che ci si sarebbe concentrati su studenti con altre lingue di famiglia.

Per quel che riguarda l'attuale occupazione dei genitori ovvero il livello di reddito, il campione è risultato relativamente omogeneo, presentando genitori impegnati in attività non particolarmente redditizie, e attivi in professioni legate all'artigianato, ai servizi e al commercio, spesso non corrispondenti al loro titolo di studio, ovvero alla professione esercitata nel paese di origine; questi dati sono risultati rappresentativi in quanto coincidenti con quelli di autorevoli istituti di ricerca italiani.⁹⁸

5.4 Il lavoro sul campo

La tempistica della ricerca è stata la seguente: sono stati contattati consolati, associazioni e mediatori a partire dall'ottobre 2011, le scuole a partire dal gennaio 2012; quasi tutte le interviste (130) si sono svolte fra febbraio e giugno 2012, a settembre 2012 poi sono stati intervistati alcuni genitori,⁹⁹ nelle settimane successive si è concluso con una manciata di studenti¹⁰⁰ di lingue famiglia non ancora presenti nel campione.

Nel gennaio 2013 infine hanno avuto luogo quattro interviste, fuori campione, a studenti universitari¹⁰¹ con polacco e russo come lingua di famiglia (figli di coppie miste con padre italiano) e che lo studiavano all'università, per capire che cosa porta dei giovani adulti bilingui a studiare a livello accademico la lingua di uno dei loro genitori. I questionari per gli insegnanti di italiano e di lingua di famiglia sono stati inviati nel settembre 2012 alle insegnanti di cui avevo il nominativo, e sono ritornati compilati (con mia grande sorpresa, tutti) nei mesi successivi.

In parallelo, nell'autunno del 2012 è iniziato il lavoro per la realizzazione della banca dati, che si è rivelato decisamente più complesso e impegnativo di quanto previsto. Per sei mesi, dal gennaio al giugno 2013, chi scrive ha poi riascoltato e archiviato le interviste, e nell'autunno 2013 si è occupata di "ripulire" la banca dati¹⁰² per poterla finalmente analizzare e iniziare il lavoro redazionale.

5.4.1 Lo svolgimento delle interviste

Quasi tutte le interviste hanno avuto luogo nelle scuole, sia in corrispondenza delle lezioni curricolari, sia in corrispondenza dei corsi pomeridiani facoltativi di lingua di famiglia; i ragazzi avevano l'autorizzazione dei propri insegnanti a uscire dalla loro aula per la durata dell'intervista, e l'autorizzazione dei propri genitori per lo svolgimento della stessa. Grazie alle intercessioni degli operatori scolastici¹⁰³ si sono trovate aule, palestre, laboratori, saloni temporaneamente liberi in cui tenere le interviste.

95 In questo senso sono state preziose le indicazioni di Grazia Scala dell'Ufficio Mondialità del Comune di Torino, di Paola Giani de Il nostro Pianeta, di Lorenzo Capisani e Tony d'Agsuma dell'allora UTS MIUR.

96 Cfr. 1.3.2 La coperta corta delle statistiche.

97 Ci sono studenti G2 che conoscono uno o più dei dialetti/lingue dei genitori, senza avere avuto mai contatto con la lingua ufficiale del paese di origine (ad es. uno studente con passaporto marocchino potrebbe non conoscere né il marocchino né l'arabo standard, bensì il berbero, mentre un altro studente con passaporto marocchino potrebbe essere figlio di padre marocchino e madre polacca, che comunicano in italiano fra loro, e quindi non conoscere nessuna delle lingue di origine dei genitori).

98 Cfr. A 1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture.

99 Si tratta di genitori che a giugno partivano per il loro paese di origine, e che avevano dato la loro disponibilità a farsi intervistare alla riapertura delle scuole.

100 Per queste poche interviste gli studenti sono stati invitati ad immaginarsi di essere nel mese di giugno, e di rispondere come se così fosse, in modo da avere un'omogeneità complessiva rispetto all'anno scolastico di frequenza.

101 Vi sono quindi ulteriori interviste, che vanno dal n. 149 al n. 153, non archiviate in banca dati, perché legate solo a margine all'indagine (e sinteticamente trascritte per archivarne i punti principali).

102 Cfr. A21 Banca dati: verifica dati inseriti.

103 Denominazione burocraticamente corretta per la professione universalmente definita con il termine bidella/o, prima degli ultimi e radicali tagli di personale, uno dei capisaldi della scuola italiana.

ste.¹⁰⁴ A volte sono stati usati cortili, a volte angoli di corridoi già dotati di sedie e banchi, a volte si è coabitato con insegnanti che tenevano brevi riunioni, o seguivano singolarmente dei ragazzi, ed erano disponibili a concedere parte del locale.

Una volta l'intervista ha avuto luogo nei "giardinetti" adiacenti alla scuola, con qualche genitore una manciata di volte all'interno di locali pubblici,¹⁰⁵ altre volte ancora l'intervistatrice è stata invitata a casa degli intervistati,¹⁰⁶ o in locali a loro disposizione, un paio di volte infine gli intervistati si sono detti disponibili a venire a farsi intervistare al domicilio dell'intervistatrice.¹⁰⁷

Le interviste sono state registrate su supporto digitale, e in parallelo in modo schematico su una copia cartacea del brogliaccio. Quasi sempre il registratore ha eseguito in modo coscienzioso il suo lavoro, tenendo basso il livello dei rumori di sottofondo.¹⁰⁸

Trattandosi di interviste "una a uno" con persone assolutamente sconosciute,¹⁰⁹ era importante creare da subito un clima di fiducia rendendo l'intervistato partecipe delle finalità dell'intervista e, in qualche modo, anche del buon esito di essa. In molti casi si è avuta la possibilità di presentarsi brevemente in classe in presenza di un insegnante di classe, a volte anche dell'insegnante funzione strumentale, per spiegare in che cosa consisteva il progetto, e quale sarebbe stato il ruolo di studenti e genitori se avessero aderito all'intervista.¹¹⁰ Il giorno della registrazione il singolo studente veniva prelevato dalla sua aula di lezione, seguendo un ordine individuato di regola dalle insegnanti di classe, e durante lo spostamento gli venivano brevemente ripetute le informazioni sulla ricerca e sulle finalità dell'intervista precedentemente comunicate a tutta la classe, lo studente aveva la possibilità di porre domande, e si verificava che ci fosse l'autorizzazione all'intervista firmata dai genitori.

Durante gli spostamenti l'intervistatrice accennava brevemente ad alcune delle proprie esperienze di vita, per trasparenza, e per condividere ciò che la portava ad avere un interesse, anche *autentico e di parte*, per quello che avrebbe ascoltato; forse questo è risultato motivante per gli intervistati, che non si percepivano esclusivamente come oggetto di indagine, ma anche come co-autori di un percorso.

Dopo che ci si era seduti l'intervistatrice compilava a registratore spento i primi dati "cornice" e chiedeva agli intervistati di scegliersi uno pseudonimo. L'idea di utilizzare uno pseudonimo per anonimizzare le interviste deriva da una idiosincrasia della scrivente verso la scelta di identificare persone con numeri o sigle; si è rivelata una scelta felice per rompere il ghiaccio, mettere a proprio agio le ragazze e creare un'atmosfera distesa anche quando si era ospitati in locali poco accoglienti. Gli intervistati hanno trovato intrigante il dover scegliere un "nome di fantasia"¹¹¹ che li identificasse, questo breve momento spesso li divertiva e li faceva sentire protetti, e quindi forse maggiormente in grado di potersi esprimere con una certa sincerità, aiutando a cominciare l'intervista con lo spirito giusto. Come indicano Milani e Pegoraro (2011), svolgere un'intervista vuol dire costruire una relazione, bisogna quindi porre cura a tutti i momenti di essa, nel momento in cui si crea il giusto clima si possono porre le basi per una fiducia reciproca, che si può poi sviluppare in empatia costruttiva.

La breve chiacchierata introduttiva permetteva inoltre all'intervistatrice di svolgere un inquadramento linguistico grossolano dell'intervistato, che l'aiutava nella scelta della lingua da usare per l'intervista (di regola esclusivamente l'italiano, in alcuni casi esclusivamente l'inglese, in altri ancora tutti e due) e del livello di complessità vs. di esplicitazione della formulazione delle domande, legati all'età dell'intervistato e al suo livello di competenza in italiano. Gli intervistati sono stati liberi di parlare a ruota libera, raccontando aneddoti che venivano loro in mente collegati alle domande, e questo ha fatto sì che alcune interviste fossero decisamente più lunghe della media.

Succedeva durante il dialogo che da parte dell'intervistato emergessero domande a cui l'intervistatrice si sentiva in dovere di rispondere, tutte le volte che era possibile¹¹² veniva segnalato all'intervista-

104 Vista l'estemporaneità della disponibilità dei locali, non è infrequente che si senta durante la registrazione la voce di terzi che entrano e a cui l'intervistatrice si presenta, spiegando la ragione della propria presenza.

105 Con uno spiacevole rumore di sottofondo legato a radio/televisioni accesi e/o rumori della strada.

106 Le interviste sono state accompagnate da tè e dolcetti e hanno permesso di diventare spettatori di sprazzi autentici di vita quotidiana.

107 In questi casi i rumori di sottofondo (e ogni tanto in primo piano) erano quelli dei bambini di casa.

108 Più di una volta si sentono le sirene delle esercitazioni per gli allarmi anti-incendio/anti-sisma (in questi casi le interviste venivano temporaneamente interrotte), altre volte delle esercitazioni musicali, canore o sportive, alcune volte i caratteristici rumori della ricreazione, nel caso di genitori intervistati a casa il rumore di sottofondo di televisioni accese e le voci di altri membri della famiglia.

109 In un solo caso è stata intervistata una conoscente e i suoi figli, questi ultimi sapevano solo vagamente chi si trovavano davanti.

110 In altre scuole invece gli insegnanti funzioni strumentali avevano preferito svolgere da soli questa presentazione, gli insegnanti di classe erano stati (quasi sempre) avvisati che sarei passata nelle loro classi per prelevare i ragazzi per le interviste.

111 Questa la riformulazione del termine pseudonimo, utilizzata per le bambine e i ragazzi che non lo conoscevano.

112 Qui di seguito alcuni esempi di interventi fuori tema, ritenuti non procrastinabili dall'intervistatrice. In una intervista un bimbo 10enne rispondendo alla domanda su quali lingue usassero in famiglia nel tempo libero, riportava addolorato il fatto

to che ciò sarebbe successo a fine intervista.¹¹³ Durante le interviste inoltre è stato consegnato un promemoria con i recapiti dell'intervistatrice e con l'indicazione di un sito in italiano sul bilinguismo.¹¹⁴

Conclusa l'intervista gli studenti hanno ricevuto come ringraziamento per la loro disponibilità un certificato¹¹⁵ prestampato su un foglio colorato, compilato al momento con i dati dell'intervistato e della scuola, certificato che provocava moti di orgoglio negli studenti più giovani, e ammirazione fra i compagni di classe, e che ha avuto, inaspettatamente, un successo incondizionato anche fra gli studenti più "anziani".

Prima di accomiarsi definitivamente poi si chiedeva un breve riscontro, risultato quasi esclusivamente positivo.¹¹⁶ Generalmente gli studenti erano lieti di poter raccontare delle loro lingue di famiglia oltre che dell'italiano, e di venir percepiti come studenti speciali, perché "finalmente" con qualcosa in più degli altri; inoltre erano piacevolmente stupiti nel momento in cui potevano raccontare delle competenze linguistiche dei loro genitori, spesso articolate, genitori che di regola venivano considerati esclusivamente per le loro competenze in italiano. Anche le insegnanti di classe ovvero le insegnanti funzioni strumentali riportavano di rimandi positivi degli studenti intervistati, e aveva luogo un passa parola positivo fra compagni: è successo spesso che ragazzi che, forse diffidenti, non avessero portato in prima battuta l'autorizzazione dei genitori, in seguito a interviste dei compagni portassero la propria autorizzazione, rendendo quindi possibile un'intervista nei giorni successivi.

Un ulteriore indizio del grande interesse verso l'argomento bilinguismo è la risposta affermativa, quasi plebiscitaria da parte di studenti e genitori, alle domande [84 + 85], in cui si chiedeva se si desiderasse che vi fossero momenti a scuola in cui poter parlare di bilinguismo, ovvero se si desiderasse ricevere via mail informazioni sul bilinguismo.¹¹⁷

Concludendo, per l'intervistatrice è stato interessante poter collegare ogni intervista a una persona in carne e ossa, che sarebbe stata anonimizzata, ma che aveva una sua identità, e con cui si creava un momento breve ma intenso di comunicazione. Riprendendo nuovamente Milani e Pegoraro (2011: 9), ogni intervista ha rappresentato un momento conoscitivo, e anche autoformativo.

Ovviamente non si possono svolgere più interviste contemporaneamente, e di regola è difficile organizzare in modo sensato la loro logistica, perché si dipende dalla disponibilità di altre persone. Questo ha significato affrontare a volte uno spostamento complessivo di un paio di ore per una intervista singola, o trovarsi invece con cinque interviste di seguito, e difficoltà crescenti da parte dell'intervistatrice nel rimanere attenta e concentrata per toccare tutte le domande e rilevare eventuali incongruenze,¹¹⁸ ovvero nel dover combattere attivamente contro un certo meccanicismo nello svolgimento delle interviste abbandonando a tratti l'ascolto attivo.¹¹⁹

Con i genitori gli appuntamenti sono stati concordati direttamente tramite i numeri di telefono lasciati sui foglietti di autorizzazione dei figli, è successo davvero poche volte di non trovarli il giorno concordato, e si è riusciti comunque a trovare poi un appuntamento alternativo.¹²⁰

che i genitori litigassero spesso, e che raramente si uscisse tutti insieme come famiglia. In un'altra intervista un adolescente raccontava delle conseguenze legate ad un incidente accadutoogli.

113 Quindi, a registratore spento, l'intervistatrice smetteva di essere intervistatrice, indossava temporaneamente i panni di insegnante, permettendosi di dare consigli più generali sull'apprendimento delle lingue o sullo studio in generale.

114 www.bilinguepergioco.com, vi si trovano scritte in forma chiara indicazioni generali sulle diverse forme di bilinguismo e vi è la possibilità di abbonarsi gratuitamente ad una newsletter in cui leggere riflessioni e testimonianze altrui (di regola di madri che educano figli bilingui) e, se si vuole, di inviarne di proprie.

115 Cfr. A14 Certificato di ringraziamento studenti.

116 Un commento molto frequente era che, diversamente dalle loro aspettative, l'intervista era stata interessante e non noiosa, e che aveva offerto loro spunti di riflessione su alcuni fenomeni linguistici. Alcuni – davvero pochi – intervistati fra i più giovani hanno mostrato invece una certa insofferenza per la sua lunghezza, nelle loro interviste si trova un numero alto di risposte "non so", nella speranza di velocizzare i tempi. Un paio di volte, notando che gli intervistati, anche se tutti volontari e dotati di autorizzazione dei genitori, alla prova dei fatti non sembravano entusiasti di svolgere l'intervista, ho chiesto loro se non volessero sospenderla, ma tutti hanno preferito, in un modo o nell'altro, terminarla. Con un intervistato (Jeremy, 108) sono emersi problemi significativi, ne scrivo in dettaglio in 8.1.1.17 Jeremy (108), il ragazzino sempre disponibile che preferisce non parlare.

117 In questo caso con percentuali lievemente ridotte, a causa del fatto che alcuni degli studenti più giovani e di quelli meno abbienti non avevano un computer a casa.

118 Infatti non è sempre riuscito appieno.

119 Anche se il rapporto con che si instaura con l'intervistato deve rimanere neutro, è importante che si instauri un certo tipo di relazione e l'intervistatore provi a rimanere neutro e contemporaneamente a individuare il punto di vista dell'intervistato, l'intervista riesce se si superano insieme eventuali difficoltà che si possano presentare, ed è l'eccezione che non se ne presenti.

120 In considerazione della complessità delle giornate dei genitori incontrati, molti dei quali alle prese con la cura di figli di età diverse, lavori spesso impegnativi, e l'assenza di reti famigliari di supporto, sono estremamente grata a tutti i genitori che sono riusciti a trovare il tempo per le interviste.

5.4.2 La somministrazione del questionario per insegnanti di italiano/lingue di famiglia

I questionari sono stati inviati via email alle insegnanti degli studenti intervistati all'interno di scuole:¹²¹ mano a mano che le insegnanti conoscevano l'intervistatrice, veniva illustrato il senso della ricerca e del questionario, si chiedeva loro l'indirizzo di posta elettronica personale, a cui inviare poi il questionario con l'invito a restituirlo compilato, possibilmente mail. Nel caso in cui si presentassero problemi con la posta elettronica,¹²² si sono concordati con le insegnanti funzioni strumentali¹²³ momenti in cui raccogliere i questionari delle colleghe direttamente all'interno delle scuole, ottenendo un assai sorprendente risultato di 100% di questionari restituiti rispetto a quelli inviati. Gli insegnanti coinvolti sono stati 27, sono stati restituiti complessivamente 141 questionari: 109 per l'italiano, 18 per il rumeno e 14 per l'arabo standard.

5.5 L'archiviazione dei dati

L'archiviazione delle interviste ha avuto luogo in modalità duplice, sia su supporto audio-digitale, sia su supporto cartaceo. Per ogni intervista è stata stampata una scheda con il brogliaccio delle domande che espletava molteplici funzioni. Aiutava l'intervistatrice a toccare con tutti gli intervistati le stesse domande. Serviva agli intervistati a dimenticare il registratore, acceso ogni volta dopo il loro esplicito consenso, che nei primi momenti incuteva una certa soggezione, ma che veniva presto dimenticato di fronte ad una penna che prendeva diligentemente appunti. La scheda scritta inoltre è servita come base di registrazione alternativa e integrativa, in caso di registrazioni con parti di cattiva qualità acustica, o in assenza di indicazioni verbali.¹²⁴ Per finire gli schemi compilati su carta in cui venivano elencate le diverse lingue coi rispettivi gradi di competenza, hanno offerto una base preziosa quando, a posteriori, si è voluto riflettere su una loro catalogazione come LN, L2 o LS.

A fine giornata le interviste venivano scaricate dal registratore digitale e archiviate su disco fisso, riascoltate per brevi tratti per verificarne la qualità di registrazione, e infine abbinate alla catalogazione cartacea in raccoglitore.

Conclusa la realizzazione delle interviste, esse sono state sistematicamente riascoltate in periodi diversi (complessivamente per tre volte), i dati sono stati archiviati contestualmente all'attività di ascolto in una banca dati sviluppata ad hoc,¹²⁵ articolata in cinque sottoparti aperte.¹²⁶

5.5.1 Il trattamento dei dati "standardizzabili"

Ecco uno schema delle cinque banche dati che verranno qui di seguito descritte. Per i dettagli tecnici si rimanda alle parti di appendice che la riguardano.

121 Di alcuni studenti, quelli intervistati tramite il corso di lingua di famiglia non "istituzionale", oppure tramite il passa parola, non vi è il questionario di italiano. Il questionario di lingua di famiglia unito, a quello di italiano è presente esclusivamente per gli studenti frequentanti i corsi di arabo standard e rumeno nelle scuole.

122 Ho scoperto che ci sono persone che condividono il proprio indirizzo email con il partner, che può essere diffidente e cancellare come spam, senza aprirle, tutte le mail che arrivano da indirizzi a lui non noti. Ovvero più semplicemente ci sono persone che non amano comunicare via mail, nonostante possiedano un indirizzo mail, e che leggono e spediscono la posta elettronica poche volte al mese. Ancora, i computer si possono rompere, venire infettati da virus, il software si mette a fare le bizze, le mail si perdono nel nirvana informatico e non arrivano mai, oppure arrivano e misteriosamente però scompaiono. Tutto questo per dire che, anche se la comunicazione via mail è molto pratica, non bisogna mai dare nulla per scontato e pensare a dei piani "B" nel caso non funzioni, come ad esempio brevi telefonate di controllo, e l'antiquato ma mai superato vedersi di persona, sperando che il foglio del questionario in mensa non finisca vicino a una caraffa che si rovescia, e che risulti quindi illeggibile e vada ricompilato.

123 Esse hanno offerto un prezioso sostegno nel ricordare alle colleghe questa incombenza.

124 Per fare un esempio concreto: a volte, quando si arrivava alle domande sul grado di competenza nelle diverse lingue, gli intervistati più giovani o più timidi non lo esprimevano a voce, ma utilizzando il foglio che avevano davanti a sé che presentava una scala di riferimento iconica per i vari livelli (cfr. A13 Scala di valutazione smiley) toccavano col dito le "faccine" corrispondenti al loro giudizio. In questi casi l'intervistatrice cercava di ricordarsi di verbalizzare in prima persona le scelte tattili degli intervistati, sia per essere sicura di aver visto bene, sia per averne anche una traccia audio.

125 L'immissione dati ha avuto luogo nella prima versione con programmi realizzati in ambiente open source, la banca dati è stata poi esportata in microsoft access per rendere più semplice l'elaborazione dati. Ringrazio Volker Dörr che è riuscito nell'arduo compito di ideare e realizzare un programma tagliato su misura dei desideri della committenza, che fosse contemporaneamente flessibile, facile da usare e sicuro. Questo è stato poi rifinito e migliorato mano a mano che emergevano difficoltà o nuove esigenze. La scrivente ha lavorato esclusivamente alla parte superficiale delle banche dati, e si è occupata dell'immissione dati, e non si prende quindi nessun merito per la realizzazione tecnica della stessa, così come per la sua documentazione in A 19-24 Banca dati.

126 Con l'eccezione delle banche dati 3 e 4 (Lingue studenti intervistati e Lingue sorelle/fratelli e genitori), che invece, contenendo esclusivamente risposte numeriche, erano chiuse.

Tabella 65: le cinque banche dati (fra loro collegate)

1	interviste	banca dati 148 interviste studenti + genitori (122 studenti + 26 genitori) per 202 domande e complessive 106 ore registrate (6.361 minuti)	risposte archiviate in modo standardizzato (ca. 36.000) + citazioni degli intervistati + commenti dell'archivista (ca. 6.300)
2	anagrafica sorelle/fratelli	banca dati età sorelle/fratelli conviventi	342 risposte
3	lingue studenti intervistati	banca dati valutazione linguistica studenti (autovalutazione studenti intervistati + valutazione genitori e insegnanti)	stima numerica su cinque livelli delle quattro abilità per le LN e L2, ovvero orale + scritto per le LS, 777 risposte
4	lingue sorelle/fratelli e genitori	banca dati valutazione linguistica sorelle/fratelli e genitori (valutazione studenti e genitori intervistati)	stima numerica su cinque livelli delle quattro abilità per LN e L2, ovvero orale + scritto per le LS, 1.689 risposte
5	questionari valutazione insegnanti	banca dati 141 questionari valutazione linguistica studenti da parte di insegnanti di lettere, di arabo e di rumeno	stima numerica su cinque livelli delle quattro abilità (109 questionari per italiano, 18 per rumeno e 14 per arabo standard), 27 insegnanti coinvolti

Il lavoro alla prima banca dati, "interviste", è stato sicuramente il più complesso perché è consistito nel "ridurre" in risposte standardizzabili e in brevi testi citabili (procedendo quindi a una archiviazione doppia e parallela) i testi delle interviste (ascoltando le interviste da supporto audiodigitale, e contemporaneamente consultando gli appunti presi su carta).

Per iniziare, utilizzando delle maschere aperte, sono state create videate con macro-raggruppamenti tematici dei vari ambiti delle interviste, in cui sono state scritte in maniera sintetica le domande poste a genitori e studenti. I dati numerabili e/o standardizzabili delle risposte sono stati registrati, creando mano a mano delle opzioni di risposta, che venivano a loro volta raggruppate in macro-categorie, in modo da facilitarne l'accesso. I dati a volte sono stati accompagnati da un commento dell'archivista rispetto alla loro attendibilità: dato presunto,¹²⁷ dato corretto,¹²⁸ dato divergente,¹²⁹ dato preso da altra fonte,¹³⁰ dato non plausibile.¹³¹

È stato quasi sempre specificato il motivo che si trovava dietro a una risposta assente: "Domanda non posta" (l'intervistatrice si era dimenticata di chiedere), "non risponde" (l'intervistato non gradiva rispondere), "non so" (l'intervistato non sapeva cosa rispondere).

Utilizzando questo approccio si sono potuti archiviare in modo molto flessibile e dettagliato le narrazioni degli intervistati, la flessibilità estrema si è rivelata contemporaneamente anche uno svantaggio. L'archivista infatti a volte creava, tramite sinonimi o formulazioni molto simili, inutili doppioni nelle opzioni di risposta. Per ovviare a ciò, è stata aggiunta una nuova funzione informatica che presentava, per ogni domanda, le risposte già date dagli intervistati precedenti, così da creare nuove opzioni, solo quando ve n'era effettivo bisogno.

Le successive banche dati, dalla seconda alla quinta, esclusivamente numeriche, si sono rivelate molto più facili da realizzare e gestire.

Nella seconda banca dati "anagrafica sorelle/fratelli" è stata catalogata l'età di sorelle/fratelli componenti il nucleo familiare, essa è servita per valutare eventuali fenomeni di rimodulazione del reper-

127 A volte gli intervistati davano dati non precisi, ad esempio veniva indicato in modo approssimativo l'anno in cui i genitori ovvero il padre si era trasferito in Italia, mentre loro rimanevano ancora al paese di origine; in quei casi l'archivista lo "traduceva" in un anno concreto, aggiungendo l'indicazione "dato presunto".

128 Rifacendoci alla nota precedente, qualora genitore e figlio siano stati ambedue intervistati, si è partiti dal presupposto che i genitori fossero più attendibili nell'indicare dati riguardanti la propria biografia o quella familiare, come l'anno in cui erano arrivati in Italia, oppure le scuole da loro frequentate nel paese di origine, o la/e cittadinanza/e dei figli. In questi e in altri casi simili si è dato credito ai genitori, registrando nell'intervista ai figli quanto riportato dai genitori, con l'aggiunta del commento "dato corretto"; in altri casi è successo anche il contrario, e quindi si sono corretti i dati dei genitori sui figli specificandolo nel commento.

129 In alcuni casi genitori, o sorelle e fratelli hanno presentato dati divergenti, e l'archivista non aveva appigli per poter decidere in un senso oppure nell'altro. Quando ad esempio un figlio ha riportato che suo padre comunica con lui sia in italiano che in lingua di famiglia, mentre il padre ha affermato di usare con il figlio esclusivamente la lingua di famiglia, si è registrato esattamente quanto detto da ciascuno, facendo però notare che quella informazione non collimava.

130 Si trattava qui di informazioni o precisazioni date da una madre su un figlio, o da una sorella su un fratello, ecc., che aveva quindi senso inserire nell'intervista collegata.

131 In questo caso si era di fronte a dati palesemente non plausibili, e se non esistevano elementi terzi che autorizzassero una correzione, si è semplicemente commentato il grado di attendibilità.

torio e delle competenze linguistiche con la nascita successiva di nuovi figli, anche rispetto agli anni vissuti nel paese di origine e in Italia.

Nella terza banca dati "lingue studenti intervistati" sono stati registrati i repertori linguistici attuali degli studenti, e i loro livelli di competenza nelle diverse lingue tramite l'autovalutazione degli studenti intervistati e, quando vi fossero, interviste collegate, tramite l'eterovalutazione di genitori e sorelle/fratelli.

Nella quarta banca dati "lingue sorelle/fratelli e genitori" sono stati registrati i repertori linguistici attuali delle sorelle/fratelli degli studenti e dei loro genitori, così come i loro livelli di competenza nelle diverse lingue, tramite la valutazione di genitori e figli.

Nella quinta, e ultima banca dati, "questionari valutazione insegnanti" sono state registrate le stime di competenza linguistica formulate dalle insegnanti per i loro studenti riguardo all'italiano, al rumeno e all'arabo.

Prima di procedere all'analisi dei dati si è proceduto a una verifica di plausibilità e, quando necessario, a un "ripulisti" delle banche dati. Per la banca dati "questionari valutazione insegnanti" erano infatti emersi, per due insegnanti, dati atipici rispetto a quelli dei colleghi con stime sistematicamente più alte per produzione scritta e orale, rispetto alla ricezione scritta e orale, le insegnanti sono state ricontattate ed è emerso che non si trattava di una peculiarità dei loro studenti, ed era stata invece la scala di valutazione a non essere stata interpretata in maniera corretta; le insegnanti si sono dette disponibili a ricompilare i questionari, e i nuovi dati forniti sono stati reinseriti in banca dati, cancellando contestualmente i precedenti.

Per la prima banca dati "interviste" si è dovuto decidere come catalogare la generazione di appartenenza dei ragazzi, il lavoro dei genitori e i loro studi. Per catalogare il lavoro svolto dai genitori nel paese di origine e in Italia ci si trovava di fronte a scelte diverse. Utilizzare ad es. la classificazione internazionale delle professioni (Isco-88) usata dall'Istat. Oppure riprendere la classificazione utilizzata negli ultimi lavori dell'economista Daniele Cecchi, che svolge spesso ricerca in ambito scolastico, e che a sua volta riprende lo schema proposto da Gabriele Ballarino e Antonio Cobalti (2003), che distinguono quattro classi sociali: borghesia (imprenditori, dirigenti e professionisti); classe media impiegatizia (lavoro dipendente non manuale); piccola borghesia (lavoro autonomo); classe operaia (lavoro dipendente manuale). Si è optato di scegliere una terza strada, ovvero di utilizzare per le denominazioni quelle degli studenti, corrispondenti a quelle dell'italiano colloquiale,¹³² e per il raggruppamento in classi sociali lo schema di Ballarino e Cobalti. Quando all'interno della famiglia entrambi i genitori erano impegnati in attività lavorative retribuite, è stata attribuita ai figli la classe più "elevata" tra le due. È significativo che non pochi ragazzi, anche fra quelli nati e cresciuti in Italia, non sapessero dare un nome alla professione dei propri genitori, sia quelle attualmente svolte in Italia, sia quelle svolte nel paese di origine, e che spesso non sapessero nemmeno quale professione avessero svolto i genitori nel paese di origine.

Il livello di istruzione conseguito dai genitori, che i figli spesso non sapevano indicare (come se la vita nel paese di origine, almeno limitatamente al percorso lavorativo e di istruzione, non facesse parte delle narrazioni dei genitori, e se ne fosse fatta tabula rasa venendo in Italia) non ha seguito la classificazione dei titoli di studio Isced-2011 (utilizzata anche dall'Istat) perché, a causa dell'estrema variabilità dell'articolazione dei percorsi di istruzione nei vari paesi (a partire dalla data di inizio dell'istruzione formale, che spazia dai 5 ai 7 anni, legata in alcuni paesi all'obbligatorietà fattuale di frequenza della scuola d'infanzia), vi sarebbe stata una corrispondenza meramente formale rispetto ai titoli italiani. Si è preferito invece ragionare con gli studenti partendo dal numero di anni di scuola effettivamente frequentati dai genitori, per arrivare alle seguenti categorie assai generali: elementari,¹³³ media inferiore,¹³⁴ diploma intermedio,¹³⁵ diploma professionalizzante,¹³⁶ superiori/maturità,¹³⁷ titolo post-diploma,¹³⁸ università,¹³⁹ titolo post-laurea. Nel caso, non infrequente, in cui gli studenti non avessero alcuna idea del tipo di istruzione di cui avevano goduto i genitori, si è ragionato con loro sulla professione

132 Unica eccezione l'attività di badante, che alcuni ragazzi preferivano denominare, correttamente dal punto di vista formale, come "assistente familiare", oppure con correttezza sostanziale, "mia mamma/papà guarda un/a nonna/o".

133 Indipendentemente dagli anni di durata nel paese di origine, se frequentate per almeno 4 anni.

134 Se si è frequentata la scuola complessivamente per ca. 8 anni.

135 Se si è frequentata la scuola complessivamente per ca. 10 anni.

136 Se, conclusa la media inferiore, si sono intrapresi e conclusi studi che portano a un titolo professionale.

137 Se si è frequentata la scuola complessivamente per 12/13 anni concludendola con un esame finale.

138 Se si sono frequentati corsi di specializzazione successivamente all'ottenimento del diploma di maturità.

139 Indipendentemente dalla durata della stessa, variabile dai 3 ai 5 anni.

svolta dai genitori nel paese di origine,¹⁴⁰ per provare a ricostruire il percorso di studi, in questo caso in banca dati si è aggiunto il commento "dato presunto".

Il lavoro di "ripulitura" è stato necessario per la banca dati "interviste" e ha richiesto del tempo. Come si accennava in precedenza, la libertà nella modalità di inserimento dati ha portato a volte l'archivista a concedersi licenze anarcoidi: i numeri inseriti come risposta all'interno della stessa domanda in interviste diverse si rifacevano a volte all'opzione "numero", a volte a quella "voto", a volte "età" e a volte infine a quella "anno", risultando quindi non paragonabili fra loro. Altre volte si sono ricatalogate uniformandole, risposte espresse dalle opzioni: "madre", "padre", "genitore/i", "genitore/i con italiano L1" e "genitore/i con italiano L2", che non erano quindi non paragonabili fra loro, valutando che cosa fosse rilevante nel contesto della domanda specifica: se sottolineare il sesso del genitore, oppure il fatto che fosse italofono o meno, oppure ancora se bastasse indicare che si trattava di un genitore. L'archivista, per la prima volta alle prese con una banca dati aperta, ha imparato a posteriori a che cosa avrebbe dovuto porre attenzione subito, per non perdere tempo successivamente ...

5.5.2 La registrazione delle interviste

Contestualmente all'inserimento in banca dati "interviste" dei dati standardizzabili sono stati scritti in un riquadro dedicato, presente sulla schermata di ogni domanda, riflessioni e aneddoti raccontati dagli intervistati, di modo da poterli poi citare.¹⁴¹ Per ogni domanda inoltre è stato lasciato libero per l'archivista un ulteriore spazio di risposta affinché, una volta inseriti i dati, essa potesse eventualmente appuntare riflessioni su ciò che aveva ascoltato e catalogato, disseminando in questo modo segnalibri da poter utilizzare poi nella valutazione qualitativa dei risultati. Al termine di ogni intervista, infine si trovava uno spazio dedicato in cui poter scrivere un breve commento conclusivo sulle caratteristiche più peculiari di essa.

5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS

Questo lavoro ha come primo obiettivo di registrare, e quindi rendere visibili, le diverse lingue presenti all'interno dei repertori degli studenti "naturalmente plurilingui" che frequentano alcune scuole elementari e medie torinesi. La questione è quindi di come etichettare le singole lingue dei singoli studenti (e dei loro genitori).

Il primo passaggio ha avuto luogo durante le interviste: a ogni singolo parlante è stato chiesto prima una mera elencazione delle lingue conosciute, e successivamente, una valutazione delle proprie competenze in ciascuna. Vi è stato poi un secondo passaggio contestuale all'attività di riascolto e archiviazione delle interviste, in cui la scrivente, partendo dai criteri che qui sotto verranno esplicitati, ha registrato le diverse lingue dei singoli parlanti, attribuendo loro tre diverse etichette: LN, L2 e LS. La categorizzazione del repertorio linguistico di ogni intervistato è stata quindi definita a interviste concluse, senza coinvolgere gli intervistati, e utilizzando punti di riferimento sovrapponibili per l'italiano e per le altre lingue.

5.5.3.1 Le lingue straniere LS

La denominazione Lingue Straniere si è rivelata di relativamente facile gestione: sono state valutate come **LS le lingue imparate curricularmente a scuola** (nel campione degli studenti si trattava di inglese,¹⁴² francese, tedesco, spagnolo e latino), e in cui gli studenti hanno di regola limitate¹⁴³ possibilità di interazioni spontanee nel proprio ambiente di vita. Per alcuni studenti francofoni e anglofoni la propria lingua di famiglia è diventata a un certo momento del loro percorso di scolarizzazione anche materia di studio, coincidendo quindi, dal punto di vista della scuola italiana, con una LS.¹⁴⁴ LS sono an-

140 Non la professione svolta in Italia, che sarebbe stato un pessimo predittore del titolo di studio, poiché con pochissime eccezioni, è legata e orientata verso il basso rispetto alle competenze effettivamente acquisite.

141 Nel decidere quale forma dare alle esternazioni degli intervistati si è scelto di riportare le formulazioni originali alleggerite dalle "note di colore", legate a una conoscenza non sempre piena dell'italiano ovvero a un'età acerba; per le interviste svolte in parte o in toto in inglese si sono trascritte le risposte in italiano. Tutte le trascrizioni usano l'ortografia standard dell'italiano, indipendentemente dalla effettiva pronuncia; similmente non sono state riportate licenze morfosintattiche, interferenze semantiche, o espressioni particolarmente ingenue. Lo scopo di queste citazioni non è infatti di soffermarsi su come gli intervistati parlano, ma su cosa pensano e dicono.

142 L'inglese viene studiato in Italia obbligatoriamente a partire dalla prima elementare, sul territorio torinese vi sono poi numerose scuole materne pubbliche che offrono un percorso di avvicinamento ludico/musicale a questa lingua già ai bambini dell'ultimo anno, ovvero i cinquenni.

143 Questo non esclude che ci possa essere anche un'esposizione extrascolastica nei confronti di queste lingue, si pensi ad es. all'inglese delle canzoni o delle serie televisive.

144 Questo è stato indicato in banca dati.

che le lingue apprese spontaneamente: in vacanza, seguendo i programmi TV, o anche interagendo a Torino con parlanti nativi: numerose volte gli studenti, e in alcuni casi gli adulti, hanno riferito di avere conoscenze in lingue di immigrazione "altre", grazie alle interazioni quotidiane in classe con compagni, oppure con colleghi, amici o nuovi partner dei genitori, oppure ancora con fidanzate/i di fratelli/sorelle. In questo specifico caso queste lingue andrebbero teoricamente considerate L2, perché acquisite all'interno di conversazioni spontanee regolari nel proprio ambiente di vita (scuola, lavoro, amicizie ...) e documentate come presenti in un determinato territorio (nello specifico quello urbano della città di Torino), ciò nondimeno sono state considerate LS, perché i parlanti vi sono esposti in maniera saltuaria e casuale.¹⁴⁵

All'interno di coppie miste, di regola con marito italiano e moglie di altro paese/lingua, la lingua dell'altro coniuge ha ricevuto l'etichetta di LS, anche se in alcuni casi l'intensa frequentazione nelle vacanze del paese e dei parenti acquisiti (in un caso, per il francese, si trattava anche di uso per lavoro) avrebbe potuto giustificare anche un'etichetta di L2.

5.5.3.2 E le lingue non straniere?

Il "vero" oggetto di interesse di questo studio sono però le lingue "ambientali",¹⁴⁶ ovvero le L1 (chiamate qui LN, ovvero lingue native/naturali)¹⁴⁷ e le L2, usate per interazioni spontanee e quotidiane nel proprio ambiente familiare e amicale: a Torino, così come nella città in cui si trascorrono regolarmente le vacanze, oppure ancora nella città in cui si è vissuti per del tempo. Esaminando ricerche con parlanti plurilingui emergono approcci eterogenei riguardo ai criteri di catalogazione delle diverse lingue, a oggi non esiste di fatto una soluzione standard e condivisa.¹⁴⁸

L'etichettatura diventa molto complessa, perché ci si deve districare fra tradizioni di nomenclazione corrispondenti a modelli socio-famigliari di cura dei figli non sempre attuali,¹⁴⁹ o che si rifanno a situazioni socio-linguisticamente molto circoscritte,¹⁵⁰ diverse rispetto a quelle estremamente articolate e spurie che si presentano all'interno del panorama scolastico torinese, o più semplicemente perché in letteratura si è partiti da un'idea di parlante ideale monolingue in una comunità monolingue come norma,¹⁵¹ cercando quindi di "adattare" i bilingui alle etichettature usualmente usate per i monolingui (o presupposti tali).

Si è quindi intrapresa una terza strada, partendo dalla pacifica, numericamente significativa anche se silente presenza, dei molti studenti bilingui nelle scuole, presupponendo che essi non rappresentino una "devianza" rispetto ad una norma astratta, ma semplicemente una realtà a cui non si stata data ancora sufficiente visibilità, e che quindi si possa utilizzare per essi un'etichettatura ad hoc, rispettosa della loro identità linguistica.

Nel caso di LN corrispondente con l'italiano, il criterio di attribuzione è stato di tipo anagrafico "corretto", verificando l'età di arrivo dell'intervistato in Italia,¹⁵² e il luogo in cui esso è poi effettivamente cresciuto.

145 Quindi, usando una piroetta logica che deriva dalla specularità dei punti di vista, sono state considerate, pur essendo contemporaneamente presenti sullo stesso territorio, lingue straniere le lingue native, diverse dall'italiano e dalla lingua di famiglia, parlate da amici/conoscenti degli intervistati, e invece lingue native/naturali quelle diverse dall'italiano usate abitualmente dagli intervistati. Nel primo caso non sarebbe stata giustificata l'etichetta di L2, perché gli intervistati vi sono esposti in maniera saltuaria.

146 Cfr. Ingrid Gogolin (1994) che differenzia un bilinguismo scolastico ed elitario, frutto di apprendimento, da uno ambientale, derivato da acquisizione spontanea, e legato alle interazioni linguistiche familiari e amicali.

147 Sulle caratteristiche di acquisizione delle Lingue Native/Naturali cfr. p. 303.

148 Le scelte compiute in questo lavoro si sovrappongono, anche se non in modo intenzionale, a quelle degli esperti del Gruppo di lavoro (2011: 12), incaricati dal Consiglio di Europa di occuparsi del tema, e individuati dei rispettivi Ministeri dell'Istruzione, essi si accordano in maniera preliminare su alcune definizioni di lavoro, che si riportano qui di seguito:

multilinguismo: la capacità di un singolo di utilizzare varie lingue, come pure la coesistenza di diverse comunità linguistiche in una data area geografica; / lingua materna/prima lingua o prime lingue: la prima lingua che un bambino acquisisce e usa. In alcuni casi i bambini saranno completamente bilingui: è possibile quindi che in realtà non abbiano una sola prima lingua, ma due o più prime lingue; / seconda lingua: una lingua ampiamente utilizzata nell'ambiente circostante e che non è considerata una lingua straniera; / lingua di insegnamento: lingua nella quale sono insegnate le materie curriculari; / lingua straniera: una lingua che di solito non è utilizzata nell'ambiente sociale circostante.

149 Usando una definizione molto grossolana: "La madre parla abitualmente con l'infante, il padre se capita".

150 Questo avviene per gli appartenenti ad una minoranza linguistica, o per i dialettologi di una particolare zona.

151 Cfr. la definizione di "parlante ideale" data da Noam Chomsky (1965: 3-4):

La teoria linguistica si occupa principalmente di un parlante-ascoltatore ideale, in una comunità linguistica completamente omogenea, il quale conosce perfettamente la sua lingua e non è influenzato da condizioni grammaticalmente irrilevanti quali le limitazioni di memoria, le distrazioni, i cambiamenti di attenzione e di interesse e gli errori (casuali o caratteristici) nell'applicazione della propria conoscenza della lingua nel corso dell'esecuzione effettiva.

152 Con alcune eccezioni che indicheremo qui sotto.

Nel caso di LN corrispondenti a lingue di famiglia diverse dall'italiano, oltre ovviamente all'uso familiare, sono state valutate¹⁵³ le opportunità di pratica linguistica (spontanea, guidata o semi-guidata) di esse a Torino, così come la situazione linguistica nel paese di origine, poiché essa influenza, direttamente o per interposta persona tramite i genitori, l'atteggiamento dei parlanti verso le diverse lingue.

Qui di seguito un breve excursus su termini "classici" della tradizione, e la terminologia invece utilizzata in questo lavoro, con una breve descrizione delle scelte fatte, e delle riflessioni che ad esse sottostanno.

5.5.3.3 La lingua madre-materna

Esiste – ancora – una "lingua materna" LM? All'interno del campione la risposta è affermativa, per tutti gli studenti intervistati c'è stata durante i primi mesi di vita un'interazione quotidiana con la madre e la lingua da lei parlata, però ...

Nel caso di matrimoni¹⁵⁴ misti¹⁵⁵ vi è stata un'interazione regolare anche con una "lingua paterna" LP. Come nota Susanne Lippert¹⁵⁶ poi, per studenti secondo-, terzo- e quartogeniti, le interazioni "dedicate" con i genitori diminuiscono proporzionalmente al numero dei figli per lasciare sempre più spazio alla comunicazione fra sorelle e fratelli, e si avrà quindi anche una "lingua fra sorelle e fratelli" LSF.

Per analogia allora, quando ambedue i genitori lavorino fuori casa, si avrà anche la lingua della tata a cui la prole viene affidata, spesso per molte ore al giorno, al proprio domicilio o all'interno di una struttura come l'asilo nido, bisognerebbe quindi introdurre anche la categoria "lingua della tata" LT. Al riguardo Suzanne Romaine (1995: 20-22) riflette sul fatto che la lingua della tata può venire utilizzata più ampiamente di quella dei genitori o del luogo e, anche se la lingua madre viene spesso definita come quella che conosciamo meglio, o con cui ci identifichiamo maggiormente, questo può cambiare nel corso della vita, e alcuni individui possono avere più di una lingua madre, si tratta quindi un concetto assai relativo.

In non pochi casi all'interno del campione esaminato alla famiglia composta da figlio e genitori si sovrappone, o addirittura si sostituisce per dei periodi di tempo anche estesi, quella del/la nonna/o, e si avrà quindi una lingua dei nonni LNN. Questo accade ad esempio quando i genitori decidono di emigrare verso l'Italia, e lasciano temporaneamente i figli ai nonni, che continuano a vivere nel proprio paese. Oppure si ha una situazione speculare, in cui i genitori che già vivono in Italia, mandano i figli per un certo periodo presso i nonni (o altri parenti e conoscenti) nel paese di origine.

Come nota Alan Davies (2003: 16) il ruolo della madre può quindi venir preso da altri adulti,¹⁵⁷ e quindi o è la madre stessa a offrire un input bilingue perché lo è lei stessa, oppure il suo ruolo viene condiviso da adulti diversi o anche con sorelle e fratelli, che usano lingue diverse per interpellare l'infante. Non è quindi casuale che l'inglese usi il termine *mother tongue* (e non *mother language*, che in effetti in inglese non c'è).

Carla Bagna (2006: 167-168) osserva che i ragazzi figli di emigrati hanno competenze diversificate nella L1 dei loro genitori, che non è necessariamente anche la loro L1: in alcuni casi parlare di "lingua madre" o di L2 significa parlare dello stesso oggetto. Georges Lüdi e Bernard Py (1994: 25), per i mo-

153 Si è partiti dalle narrazioni degli studenti e dalle loro esperienze dirette, notando con piacere che i dati contingenti torinesi coincidevano sostanzialmente con i dati della letteratura.

154 Il termine matrimonio utilizzato all'interno di questo lavoro viene usato anche in modalità estensiva, col significato di "relazione stabile con convivenza".

155 Al di là dei passaporti dei singoli genitori, si intende qui con matrimonio misto un matrimonio mistilingue, in cui i singoli genitori parlino abitualmente lingue diverse.

156 Lippert (2010: 161) lamenta come in passato si sia visto il minore bilingue come isolato, o rapportato esclusivamente ai genitori, e non a sorelle e fratelli e a un ambito di socializzazione linguistica familiare più ampio. L'autrice rivisita la regola delle "tre generazioni" di Joshua Fishman (v. p. 62), che descrive a livello macrolinguistico lo spostamento intergenerazionale all'interno di comunità immigrate, postulando una regola dei "tre fratelli", secondo cui col crescere del numero dei fratelli si intensifica il processo di assimilazione linguistica all'interno della stessa famiglia, poiché aumenta la comunicazione fra fratelli, che ha luogo in lingua del luogo, e diminuisce l'interazione con il genitore in lingua di famiglia (sia perché il genitore viene affiancato nella comunicazione sempre più da sorelle e fratelli maggiori, sia perché quando non esista un supporto significativo, comunitario e scolastico, verso la lingua di famiglia, diventa sempre più difficile per il genitore di lingua minoritaria continuare ad usarla in famiglia).

157 Cfr. al riguardo anche Silvana Schiavi Fachin (2007: 30):

Il termine tradizionale di lingua materna [...] è ancora molto diffuso anche se il ruolo della madre non è più considerato come esclusivo nello sviluppo del primo linguaggio. Gli studi sul linguaggio infantile hanno infatti posto nella giusta luce tutti gli apporti che al suo sviluppo dà tutto l'ambiente circostante: dai nonni, dai parenti, dai coetanei e, più recentemente, dalle baby-sitters, dalle animatrici degli asili nido e via elencando. / Tutti questi 'comunicatori' forniscono al bambino modelli linguistico-comunicativi che accompagnano la verbalizzazione primaria e secondaria, quel percorso straordinario e unico che il bambino compie dai zero ai sei anni e oltre. [...] Lo studio dell'ambiente entro il quale questa prima lingua si sviluppa è dunque di fondamentale importanza non soltanto perché è questo ambiente che imporrà in definitiva la lingua (o le lingue nel caso di un ambiente bilingue) che il bambino userà.

tivi sopra elencati, perorano l'abbandono dell'uso del termine "lingua madre" nella ricerca sul bilinguismo. Joshua Fishman et al. (1971: 560) quasi mezzo secolo fa spiegava come concetti come lingua madre, lingua nativa e parlante nativo fossero di difficile definizione e attribuzione, essi hanno inoltre connotazioni che non aiutano nell'ambito scientifico, e rispecchiano una visione sociale in molti casi antiquata o non corretta;¹⁵⁸ oggi vengono infatti sostituiti da altri termini come L1, lingua di comunità, etnica, di origine, etc. Romaine (1995: 198) osserva come vi siano bilingui adulti che non sanno dire qual è la loro lingua madre, oppure qual è la loro lingua dominante senza avere un riferimento spazio-temporale, anche la lingua delle funzioni interne varia in base al paese di residenza, questo a suo parere potrebbe essere sufficiente per decidere serenamente di rinunciare a fare uso del termine e del concetto di lingua madre.

Di fronte a questi dati di realtà estremamente sfaccettati è interessante notare come in Canada, paese ufficialmente bilingue, in occasione dei censimenti venga chiesto di indicare proprio la lingua madre, essa viene però slegata dalla figura materna e definita¹⁵⁹ come: "la prima lingua imparata a casa nell'infanzia e di cui vi sia al momento del censimento una competenza ricettiva", mettendo quindi in difficoltà chi durante l'infanzia impara più lingue contemporaneamente.

Berruto, Moretti e Schmidt (1988) elencano cinque criteri diversi con cui analizzare il concetto di lingua materna:

1) quello *temporale*: si tratta della lingua appresa per prima (ovvero prima del periodo critico), in questo senso è la lingua prima;

2) quello di *dominanza funzionale* (la lingua usata in più funzioni e contesti dal parlante), coincide quindi con lingua dominante;

3) quello di *competenza* (la lingua che si sa meglio), è quindi quella di livello più avanzato;

4) quello *emotivo* (la lingua usata nelle situazioni emozionalmente coinvolgenti e a cui il parlante è affezionato), si tratta quindi della lingua preferita;

5) quello *identitario* (la lingua della cultura con cui il parlante si identifica culturalmente), è la lingua etnica.

Da questi cinque approcci deriverebbero cinque categorie di parlanti nativi, che Gaetano Berruto (2012: 40), riprendendo suoi lavori precedenti, schematizza nel seguente modo:

Tabella 66: categorie parlanti nativi

parlante nativo prototipico (good native speaker) = parlante nativo continuo monolingue ¹⁶⁰	parlante nativo continuo plurilingue ¹⁶¹ (anch'esso good native speaker)	parlante semi-nativo (o bi-nativo ¹⁶²)	parlante quasi nativo (near-native speaker; native-like speaker)	parlante non nativo
massima nativeness			minima nativeness	

Nel parlante nativo monolingue si ritrovano i cinque valori sopra elencati in un'unica lingua; il parlante nativo plurilingue conosce altre lingue oltre alla L1, lingue imparate dopo l'adolescenza linguistica, che possiede in grado non elevato e con cui non si identifica; il parlante bi-nativo ha due L1; il parlante quasi nativo è un parlante di L2 molto progredito; vi è infine il parlante ex nativo, o "evanescente", che sta perdendo una lingua nativa, ovvero il parlante non nativo, per cui nessuno dei cinque valori sopra elencati trova applicazione.

5.5.3.4 La L1¹⁶³

La L1 è la lingua che si impara per prima. Sembrerebbe facile individuarla, ma lo è in realtà solo per una minoranza, questa definizione riflette infatti un punto di vista monolingue. La LM e la L1 possono essere differenti perché il riferimento linguistico dell'infante può essere dato da famigliari diversi, adulti e giovani; se ci sono più lingue di riferimento non è sempre facile, o possibile, decidere qual è la

158 Vi sono alcune comunità (come i Vapues in Colombia e Brasile) in cui è il padre a trasmettere la lingua, i figli spiegano quindi di avere una lingua materna e una paterna, cfr. Saunders (1988: 152).

159 Mother tongue is "the first language learned at home in childhood and still understood by the individual at the time of the census." (cfr. Canadian Census, http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-eng.cfm).

160 Costruzione ideale e verosimilmente non reale, simile a quella del "parlante ideale" della linguistica generativa.

161 Berruto (2003: 7) specifica che le lingue diverse dalla L1, sono state apprese dopo la pubertà linguistica.

162 Sempre Berruto (*ibidem*) specifica che si tratta di un parlante che abbia acquisito nella socializzazione primaria due lingue diverse, un parlante con due lingue materne.

163 Facciamo nostre le riflessioni di (Davies 2003: 17) al riguardo.

L1. Quella che è cronologicamente una L1, può nel tempo venire soppiantata da un'altra lingua usata regolarmente, così che la L1 viene relegata nella nicchia di una "esperienza d'infanzia". La L1 non viene necessariamente dimenticata (questo può però accadere, in particolare quando ha luogo un'emigrazione in età precoce, e la lingua del paese di origine non viene più curata nel nuovo paese), ma non è più utile, generativa e creativa, e non è più la "prima" lingua. Ci sono poi persone che affermano di avere più di una L1, e bisogna quindi trovare risposte che includano la loro realtà.

5.5.3.5 La lingua dominante

Alan Davies (2003: 18) spiega come questo termine, e il concetto che vi sta dietro, sia difficoltoso. Sia perché mutamenti nella nostra vita ci portano ad usare in momenti diversi una lingua più di un'altra, sia perché l'ambiente in cui cresciamo ci porta ad usare di lingue diverse in ambiti diversi. A volte è possibile identificarsi in termini assoluti con una lingua dominante (in termini di domini e ambiti di vita), sempre riferendosi al presente, che può essere diverso dal passato, e non ipotoca il futuro, a volte no.

5.5.3.6 La lingua di casa

La lingua di casa¹⁶⁴ è la lingua "non pubblica", per alcuni bambini ci saranno parti coincidenti, più o meno grandi, fra codice familiare e codice standard e pubblico, per altri quasi nessuno. Per indicare la lingua utilizzata coi famigliari in inglese si trova spesso la definizione *home language*, in francese si usa *langue du foyer*.¹⁶⁵ Extra e Yağmur (2012: 75) nel loro glossario notano come il termine e concetto di lingua madre/lingua nativa viene definita comunemente come la prima lingua appresa e compresa. Negli studi sulla popolazione europea, incluso il censimento, la tradizionale domanda di ricerca sulla lingua madre viene gradualmente sostituita da una domanda sulla lingua in uso nell'ambito domestico. Questo concetto risulta per gli informanti più trasparente dei concetti di "lingua madre" o "lingua nativa".

5.5.3.7 La lingua di famiglia LF e il paese di origine PO

Kielhöfer e Jonekeit (1983: 21) definivano la lingua di famiglia¹⁶⁶ quella utilizzata all'interno di essa durante discorsi generali.¹⁶⁷ In questo lavoro si è scelto di usare l'etichetta "lingua di famiglia" (utilizzato nella ricerca tedescofona come *Familiensprache*) per dare risalto all'aspetto relazionale-emotivo-affettivo, fondamentale in una ricerca incentrata su giovanissimi studenti. Il termine lingua di famiglia ci sembra appropriato per il nostro campione, perché i minori intervistati hanno, di regola, passato relativamente poco tempo nel paese di origine di genitori, dal loro punto di vista biografico, non si tratta quindi di una lingua di origine come lo è per i genitori. Si tratta quindi di una variante di lingua d'uso intrafamiliare, derivante dall'esperienza migratoria di genitori, parenti e conoscenti, e che ha caratteristiche spesso, ma non sempre, comuni rispetto a quella che viene "parallelamente" parlata nel paese di origine, e altre sue peculiari. Nel nostro lavoro **definiamo lingua di famiglia LF** una lingua (in alcuni casi, più di una) diversa dall'italiano, **usata regolarmente nelle comunicazioni fra genitori e figli**.¹⁶⁸ La o le lingue di famiglia sono state individuate dall'intervistatrice, a posteriori, in base alle indicazioni ricevute dai ragazzi intervistati ed, eventualmente, dai loro genitori. Sono state escluse da questa definizione le lingue usate esclusivamente in passato, e quelle utilizzate per la sola comunicazione fra i genitori, o fra i genitori con eventuali nonni conviventi, perché il punto di vista assunto era quello dello studente.

Inoltre è stato definito **paese di origine PO** della famiglia (o paesi di origine) **il paese in cui sono nati e cresciuti i genitori, sono eventualmente nati e cresciuti lo studente intervistato e/o i suoi fratelli/sorelle**, vive parte della famiglia (zii, cugini, nonne, ma a volte anche fratelli/sorelle o uno dei

164 Riprendiamo le riflessioni di Davies (2003: 18) sul tema. Si tratta di un termine utilizzato in particolare nella linguistica anglofona e francofona. Silvia Sordella (2012) nella sua ricerca su bambini bilingui nella scuola elementare sceglie di utilizzare le espressioni "lingua di casa" e "lingua di scuola", per indicare rispettivamente il dialetto arabo-marocchino e la lingua italiana.

165 Cfr. anche William Mackey (1997).

166 Si tratta di un termine utilizzato in particolare nella linguistica germanofona.

167 Essi si rifacevano al caso specifico da loro preso in esame, in cui nella coppia mista era la moglie ad adattarsi alla lingua del marito, che coincideva anche con quella del paese. In realtà all'interno del nostro studio alla domanda [71] "Che lingua usate a tavola", che dovrebbe aiutare a individuare la lingua di famiglia, è emerso spesso l'uso di più di una lingua, sia perché l'interazione può variare con genitori diversi all'interno di coppie miste, sia perché i figli fra loro possono usare una lingua diversa (di regola l'italiano), rispetto a quella che usano i genitori, sia ancora perché i genitori possono avere una lingua di coppia, che non coincide con quella usata coi figli.

168 Sulla lingua di comunicazione fra fratelli cfr. 6.3.4 Usi linguistici intrafamiliari.

genitori), con i cui componenti vi sono contatti telefonici, informatici e epistolari, e che è meta, quando è possibile, di viaggi da parte dei componenti della famiglia che abita a Torino, o da cui si ricevono visite a Torino. Si tratta quindi, prima ancora di un paese "burocratico" indicato su un documento, di un paese delle radici e delle esperienze per i genitori, e direttamente o tramite trasmissione dei genitori,¹⁶⁹ anche per i figli.

Le etichette L1 e L2 sono adatte a definire studenti bilingui?

Preso atto che etichettare le LS non è particolarmente complesso, e che la definizione di lingua madre non sembra adatta a descrivere situazioni linguistiche articolate e sfaccettate, bisogna capire ora che etichetta assegnare alle lingue parlate spontaneamente dagli studenti intervistati: l'italiano e quella parlata a casa, se e come servirsi per questo fine delle etichette L1 (chiamate qui LN, ovvero lingue native/naturali, cfr. p. 303) e L2.

Ha senso prediligere un punto di vista acquisizionale che permette di concentrarsi sul singolo parlante, e creare un preciso ordine temporale con una L1, L2, ecc.? E nel caso di più L1 acquisite simultaneamente, si indicano allora più L1, oppure si crea una gerarchia in base a quella delle due in cui vi è stata una comunicazione più estesa? Seguendo Henning Wode (1997) notiamo che da un punto di vista psicolinguistico il confine fra bilinguismo con due L1, e bilinguismo con L1 e L2 è fluido. Nell'indagine torinese di Marina Chini (2004: 85) la studiosa partiva dal presupposto che è difficile individuare cosa sono le L1, a maggior ragione di fronte a paesi di origine plurilingui e decideva quindi

per poter procedere a generalizzazioni e comparazioni [...] di identificare una L1 per ogni intervistato, identificando con tale etichetta la lingua parlata al paese di origine (o in Italia, nel caso di minori nati in Italia).¹⁷⁰ Nei non molti casi in cui queste interazioni rimandano all'uso di più lingue, l'attribuzione dell'etichetta di L1 è stata molto problematica, al limite arbitraria.

Lüdi e Py (1984: 26) spiegano che il caso dei figli di migranti è complesso poiché, anche se quando questi sono piccoli la loro lingua di origine può coincidere con la L1, e la lingua del luogo con la L2, la loro biografia linguistica modifica questo schema di base in maniera così radicale, che c'è presto bisogno di nuove scelte terminologiche.¹⁷¹

Si potrebbe aderire alle riflessioni della linguistica del contatto, ma allora quale punto di vista è opportuno privilegiare: quello del parlante,¹⁷² della micro- e macrocomunità¹⁷³ in cui egli vive, delle lingue,¹⁷⁴ del territorio?¹⁷⁵

Quali potrebbero essere altri criteri per catalogare le lingue? Ha senso utilizzare riflessioni della psicolinguistica, e cercare di capire qual è/quali sono le lingue con cui il parlante si identifica maggiormente, utilizzando dati esclusivamente soggettivi, ma proprio per questo assai importanti? Oppure è preferibile avventurarsi nella docimologia delle competenze linguistiche, scienza complessa in sé, e che sfiora la metafisica quando si voglia riflettere se vi siano, e quali siano, le differenze fra un parlante nativo e uno che non lo è. O infine andrebbe piuttosto privilegiato l'aspetto funzionale, cercando di capire quale lingua un parlante usi più frequentemente in determinati ambiti?¹⁷⁶

Christian Lehmann (2007: 3, 15-6) riflette da un punto di vista teorico ed empirico sul concetto di competenza linguistica che, se visto come costruito di una teoria empirica, non può che essere, per numerosi aspetti, relativo:

a) vi è un concetto unico di competenza linguistica, applicabile a tutte le lingue conosciute da un individuo, ovvero sia quelle native che quelle straniere, le persone che conoscono una certa lingua,

169 All'interno del nostro campione pochissimi dei ragazzi nati in Italia non sono mai stati nel paese dei loro genitori, alcuni vi sono nati e cresciuti, altri vi hanno trascorso e continuano a trascorrervi regolarmente del tempo, altri ricevono visite regolari di nonni e altri famigliari. Chi ha pochissime o nulle frequentazioni con il paese di origine dei genitori si conta sulle dita di una mano e si riferisce ad alcuni studenti africani, e che provano un desiderio struggente di poter andare nel paese dei genitori per potere, ad esempio, finalmente conoscere i propri nonni, con cui si scambiano regolarmente foto e lettere.

170 Il luogo di nascita anagrafico è un criterio sufficientemente forte per descrivere con correttezza le lingue effettivamente trasmesse? La risposta è, in molti casi, negativa.

171 Gli autori usano i termini lingua di origine (*Herkunftssprache*) e lingua di "accoglienza" (*Aufnahmesprache*).

172 Ad es. verificando all'interno di produzioni orali, in quali domini e in quali modalità un singolo studente usa i codici a sua disposizione.

173 In altre parole, lo studente x con quale lingua/e viene identificato dai suoi genitori, dai suoi fratelli, dai suoi compagni, dai suoi insegnanti, dai suoi parenti nel paese di origine ...

174 Diventa allora interessante verificare ad es. quale tipo di influenza reciproca esercitano le lingue che entrano in contatto fra di loro.

175 Si passa allora ad un'etnografia linguistica, che valuta gli "spazi" che occupano determinate lingue in un determinato territorio (il cortile della scuola, i giardinetti, le insegne dei negozi ...).

176 Questa ad es. la scelta dei questionari PISA e anche INVALSI, nei quali viene chiesto agli studenti di indicare la lingua "maggiormente parlata a casa", mettendo in grande imbarazzo la studentessa plurilingue "Miriam" che parlerà ad es. quasi esclusivamente l'italiano coi fratelli e sorelle, una forma mista italiano/lingua di origine col padre che vive da tempo in Italia, e quasi esclusivamente la lingua di origine con la madre.

come per altre abilità, differiscono nella natura e nell'estensione della loro competenza linguistica, che è quindi da rapportarsi ai singoli individui;

b) come molti altri concetti, quello di competenza linguistica ha delle componenti valutative e può venire operazionalizzata¹⁷⁷ tramite test linguistici che ne determinano l'estensione, la sua modalità di misura dipende quindi dal valutatore, ed è quindi soggetta ad una dipendenza culturale. Questo vuol dire che qualcuno considerato competente in una lingua all'interno di una certa comunità, in un'altra comunità sarà tenuto ad avere nella stessa lingua competenze più estese;

c) inoltre, poiché l'esecuzione linguistica si sviluppa nella comunicazione e nell'interazione, la stessa persona può essere competente in gradi diversi, in base ad esempio al suo partner comunicativo;

d) infine, per ogni individuo la perizia in una determinata lingua dipende dalla sua perizia linguistica universale, questo è vero sia per la propria lingua madre, che per altre lingue, la perizia nella propria lingua madre e la perizia in lingue straniere, anche se normalmente differenti in quanto ad estensione, sono oggetti della stessa natura, ossia non vi è una correlazione empirica del costrutto "competenza nativa peculiare". Il concetto di competenza è relativo sempre a una sola lingua, si può essere competenti ad un alto livello in una, ed esserlo a un livello basico in un'altra. Spesso vengono misurate le competenze in lingua straniera, e non vengono misurate quelle in lingua nativa, dandole per scontate, mentre una definizione empirica di competenza permetterebbe di comparare in una maniera oggettiva le competenze di una persona in tutte le lingue del suo repertorio.

Egli ha quindi verificato empiricamente tramite una batteria di test pilota con 31 compiti la competenza linguistica nella lingua del paese, il tedesco, di 20 parlanti nativi e 20 parlanti non nativi, gli esiti hanno mostrato che (*op. cit.*: 27-31)

a) il campione dei parlanti nativi mostra, di regola, una distribuzione attorno alla media,¹⁷⁸

b) nel campione dei parlanti non nativi vi è una significativa correlazione fra durata di esposizione alla lingua, e grado di competenza, e quindi non vi è regolarità nella distribuzione,

c) vi sono differenze enormi di competenza nativa all'interno del campione, e ci si immagina, per estrapolazione, all'interno di una popolazione,

d) anche se i parlanti non nativi hanno in media un punteggio più basso di quelli nativi, vi sono buoni parlanti non nativi che raggiungono livelli nettamente superiori a quelli di cattivi parlanti nativi, vi è poi una porzione di parlanti nativi che non ha un punteggio migliore dei buoni parlanti non nativi.

Questi risultati supportano quindi le ipotesi che vi è un concetto unico di competenza linguistica, applicabile ai nativi e ai non nativi, e che di conseguenza lo stesso tipo di test può misurare la competenza nelle diverse lingue nel repertorio di una persona. Gli esiti di questo esperimento ci dicono quindi che non c'è motivo per cui una teoria linguistica debba attribuire uno status speciale alla "competenza di un parlante nativo" rispetto a quella del parlante non nativo.¹⁷⁹

Berruto (2012: 39), partendo dallo studio sopra citato, riflette sul fatto che

la stessa distinzione fra parlante nativo e parlante non nativo [...] viene a configurarsi non come una categorizzazione discreta, bensì come graduale, con confini in sovrapposizione quanto ad abilità e prestazioni linguistiche. Considerazione che non da oggi era peraltro stata avanzata dalla linguistica applicata, che aveva coniato i concetti di native-like e di near-native, quasi nativo.

Berruto (2012: 49, tab. 4) propone un catalogo di undici indicatori della competenza linguistica, scelti in base alla loro rilevanza generale e tenendo conto di tre dimensioni delle sotto-competenze (cognitiva, culturale e sociale), ad ogni indicatore attribuisce infine, soggettivamente, un grado di importanza relativa rispetto alle singole sotto-competenze. Una importante questione messa in luce da Bruno Moretti (2001: 61-62), e che tocca fortemente la nostra indagine, è che

177 Un appunto che Lehmann (2007: 2 nota 2) fa al QCER del Consiglio d'Europa (2001) è che, pur definendo livelli di competenza in base a numerosi criteri comunicativi, non li operazionalizza tramite test e misure. A parere della scrivente l'operazionalizzazione viene poi svolta dai diversi enti certificatori per le singole lingue, che usano però fra le diverse lingue, e all'interno della stessa lingua (ad esempio quando ci siano enti certificatori diversi per una lingua) strumenti e metri diversi. Se un parlante si sottoponesse a distanza di pochi giorni ad una batteria di test di due enti certificatori diversi per la stessa lingua, verosimilmente non otterrebbe risultati coincidenti. Essendo stato poi il *Quadro comune* realizzato più di venti anni fa, e non essendo stato sottoposto da allora a nessun aggiornamento, sono i singoli enti certificatori che, a intervalli regolari, "fanno manutenzione", aggiustando e modificando le proprie batterie di test. Quindi ammesso e non concesso che un parlante di una determinata lingua si sottoponesse al test dello stesso livello presso lo stesso ente certificatore in annate diverse, ipotizzando (cosa che non è) che le sue competenze in quella lingua non si siano modificate nel tempo, verrebbe testato in maniera diversa, ottenendo esiti diversi.

178 Fanno eccezione i parlanti dislessici, che mostrano problemi nella parte scritta del test, riportando a questioni sulla validità generale di questi test.

179 A fare del sofismo ci si potrebbe chiedere chi ha creato la batteria di test, e ha deciso quali risposte fossero accettabili o meno, in altre parole, chi è che decide, e con quali criteri, qual è un comportamento linguistico standard, e quali sono invece le devianze da esso?

[n]essuno è parlante nativo delle varietà formali [...] esse, infatti, non vengono imparate nella socializzazione primaria, ma solo più tardi, quando si entra effettivamente in contatto con tipi di testi e di situazioni che la presentano. [...Sembra] inoltre possibile sostenere che i comportamenti dei parlanti manifestino una sicurezza minore in queste varietà rispetto a quella che si manifesta nelle varietà informali, e che questa insicurezza si avvicini talvolta o per vari aspetti a quella di parlanti non nativi. [...] Infine, è indubbio che esista una relazione di implicazione tra le varietà, che fa sì che nei nativi la competenza del formale di norma presupponga quella dell'informale e non viceversa. Mentre esistono molti parlanti che gestiscono solo registri informali, i casi inversi, se esistono, sono rarissimi.

Se decidiamo di categorizzare gli studenti nativi torinesi in termini di pre-requisiti di ordine scolastico, individuiamo sostanzialmente tre tipologie diverse, che pongono quindi domande di tipo diverso al sistema di istruzione italiano, avendo nelle loro lingue abilità e competenze eterogenee.

a) Questa è la tipologia più diffusa, si tratta dei parlanti nativi della lingua maggioritaria, l'italiano, acquisita in maniera spontanea prevalentemente fuori dalla famiglia, con scolarizzazione in essa (ad es. l'italiano per i figli di una coppia di marocchini);

b) la seconda categoria, speculare rispetto alla prima, è quella in cui la lingua "altra" dall'italiano, minoritaria, è acquisita in maniera spontanea nell'ambiente familiare, ed eventualmente rinforzata con soggiorni nel paese di origine, la scolarizzazione in essa è poca/nulla (ad es. lo spagnolo per figlio di peruviani);

c) la terza categoria è quella dei parlanti nativi di una lingua maggioritaria acquisita in maniera spontanea nell'ambiente familiare con scolarizzazione in essa (ad es. l'italiano per figlio di italiani in Italia, o il cinese, fino a quando un ragazzino che cresce in Cina, viene a vivere in Italia per ricongiungersi ai genitori).

Riassumendo, anche l'etichettatura di "parlante nativo", tradizionalmente coincidente con quella di "modello di parlante", vacilla se vi ci si riflette sopra, e avrebbe di regola senso provare a cercare nuove etichette di archiviazione.

La controprova di ciò ci viene nuovamente dalle possibilità fornite dalle certificazioni QCER del Consiglio d'Europa (2001). Se guardiamo alla maggior parte degli studenti del nostro campione, si tratta di parlanti *nativi bilingui* – relativamente – colti, perché scolarizzati in una delle loro L1, l'italiano, la lingua dell'ambiente in cui crescono. Se venissero testati in italiano nelle quattro abilità, dovrebbero raggiungere verosimilmente esiti non dissimili fra esse. Dai test PISA e INVALSI, che testano esclusivamente lo scritto, sappiamo intanto che molti studenti con retroterra migratorio, in particolare quelli non nati nel paese, in italiano hanno esiti significativamente più bassi rispetto ai compagni con almeno un genitore italofono, ciò nonostante la maggior parte degli allievi del nostro campione, considerando i loro risultati, rientrerebbe nella categoria "parlante nativo", anche se non necessariamente "buon parlante nativo".¹⁸⁰

Se i nostri studenti bilingui venissero testati invece nella loro lingua di famiglia, di cui sono parlanti naturali, perché nella maggior parte dei casi non sono stati scolarizzati in essa¹⁸¹ (per alcuni di loro poi il suo uso in contesti extra-familiari è limitato, se non nullo), raggiungerebbero verosimilmente, a differenza dell'italiano, livelli significativamente disomogenei nelle quattro abilità. Alti nella comprensione orale e già decrescenti nella produzione orale. Nella comprensione dello scritto potrebbero ottenere livelli discreti solo nel caso molto specifico in cui

a) la lingua di famiglia fosse trasparente come caratteri e ortografia, e quindi immediatamente accessibile anche senza aver avuto accesso ad una scolarizzazione in essa e

b) il parlante leggesse abitualmente in ambedue le lingue, così che il proprio lessico in lingua di famiglia coprisse ambiti ampi ed eterogenei, senza essere limitato alla quotidianità.

Nel momento in cui non venissero soddisfatte queste due condizioni otterrebbero invece risultati molto incerti, o assenti (pensiamo ad esempio a degli arabofoni o dei sinofoni confrontati con dei simboli di scrittura loro sconosciuti). Tutti, nel momento in cui non avessero goduto di una formazione scolastica in lingua di famiglia, si fermerebbero a livelli basici o pre-basici nella produzione di testi scritti.

Consiglio d'Europa (2016: 12) riferendosi agli studenti plurilingui reputa che la nozione di "livelli" dovrebbe essere eliminata a favore di quella di "profili di competenza", poiché quest'ultima fornisce un quadro più preciso delle competenze effettive degli studenti nelle loro lingue differenti.

180 In questo senso sarebbe utile, oltre che interessante, verificare con studi numericamente significativi in quali ambiti si trovino le insicurezze linguistiche maggiori (nel breve, medio e lungo termine) di chi si avvicina da bambino o da ragazzo all'apprendimento di una lingua scritta e formale in classi di autoctoni senza possederne i pre-requisiti didattici, ovvero la conoscenza della variante orale e informale, oppure conoscendola solo in parte; verosimilmente ricerche in questo senso potrebbero aiutare le riflessioni ministeriali sulla appropriatezza dell'attuale pratica didattica nelle scuole. In questo senso i dati dei test INVALSI, anche se limitatamente allo scritto, offrirebbero un campione prezioso.

181 A questo proposito v. a p. 303 la definizione di parlante "tipicamente nativo" di Gaetano Berruto.

I nostri studenti bilingui quindi nella loro L1 italiano si avvicinano negli esiti a parlanti con genitori italofofoni scolarizzati,¹⁸² mentre nell'altra loro L1, la lingua di famiglia, ipotizziamo che se testati otterrebbero risultati molto eterogenei, più simili forse a quelli di parlanti una L2¹⁸³ non oggetto di scolarizzazione, differenziandosi in quest'ultimo caso dagli apprendenti una lingua straniera che, indipendentemente dal livello in cui si trovano (basso, intermedio o alto), ottengono spesso risultati relativamente omogenei all'interno di uno stesso livello. E' interessante notare come un tratto comune fra l'italiano L2 dei genitori e le lingue di famiglia dei figli sia l'essere legati prevalentemente alla comunicazione orale, con l'assenza o una presenza limitata di scolarizzazione in queste lingue.¹⁸⁴ Questo dato coincide con quelli del progetto FIRB dell'Università per Stranieri di Siena (v. p. 110), da cui emerge che i figli di italiani all'estero si auto-valutano in italiano con una buona competenza nella comprensione e produzione orale, e invece con competenze ridotte nello scrivere e nel leggere.

Quindi se è vero quel che scrive Tosi (2016, 180), che il concetto di parlante nativo non merita una totale delegittimazione, bensì una cauta revisione (anche alla luce del fatto che nelle discussioni linguistiche è più volte accaduto che alcune nozioni, una volta logorate dall'uso, sono state prima demonizzate, per poi rinascere a nuova vita con una modifica di significato), desideriamo unirci all'invito di Greta Zanoni (2016, 204-205) di "allontanarsi dalla dicotomia parlante nativo vs parlante non nativo che perpetua l'esclusione, a favore di definizioni che mirano all'inclusione di tutti gli individui che sono utenti di una lingua per consentire a tutti di essere (o meno) utenti esperti e competenti."

5.5.3.8 La scelta di utilizzare, al posto di L1, l'etichetta LN: lingua naturale / nativa

Di fronte a questo orizzonte amplissimo e alle innumerevoli scelte potenziali¹⁸⁵ si è deciso, di prendere il punto di vista dei parlanti del campione analizzato, parlanti che hanno acquisito naturalmente¹⁸⁶ due lingue, che usano spontaneamente nelle loro interazioni, a volte in modo esclusivo, a volte mischiandole in base agli interlocutori, alle situazioni e agli argomenti di conversazione, lingue che non sono posticce, ma con cui si identificano, in cui si sentono "a casa", a cui possono dare connotazioni e attribuzioni diverse, di cui ottengono riscontri differenti, ma che sentono proprie, in cui provano sentimenti ed emozioni, di cui non possono fare a meno, perché la loro vita si articola tramite esse.

Rispetto alle etichettature per le lingue di famiglia sono state valutate le opportunità di pratica linguistica (spontanea, guidata o semi-guidata) di esse a Torino, così come la situazione linguistica nel paese di origine, situazione che influenza direttamente o per interposta persona, e cioè tramite i genitori, l'atteggiamento dei parlanti verso di esse.¹⁸⁷

Per l'italiano il criterio è stato di tipo anagrafico "controllato", verificando l'età di arrivo dell'intervistato in Italia, e il luogo in cui è poi effettivamente cresciuto.

L'abbreviazione "LN" qui usata parte dalle riflessioni di (Berruto (2003: 3), questa sigla è duttile perché permette di coprire le due categorie: lingua naturale e lingua nativa, di cui leggiamo:

un parlante tipicamente nativo di L dovrebbe non solo aver avuto (una varietà di) L come lingua di *input* nella socializzazione primaria, ma anche aver praticato L come lingua di insegnamento scolastico.

182 Sarebbe interessante verificare con test empirici questa ipotesi per i livelli medio-alti del QCER di Consiglio d'Europa (2001), ovvero il B1-C2. Verosimilmente un parlante che ha frequentato pochi anni di scuola in un paese x di lingua x, avrebbe risultati migliori nella produzione scritta, ma peggiori nella comprensione orale e scritta, rispetto a un parlante bilingue con lingua di famiglia x scolarizzato a lungo nella lingua y.

183 E' interessante notare che si tratta di usi speculari: una L2 viene utilizzata in ambiti prevalentemente extra-famigliari in paesi in cui è lingua maggioritaria, mentre la lingua di famiglia è utilizzata in ambiti prevalentemente famigliari in paesi in cui è lingua minoritaria.

184 Dalla letteratura sappiamo invece come nell'acquisizione bi- come monolingue, un input importante è dato dalla lingua scritta. Annick De Houwer (1999) sottolinea quanto sia importante che ai bambini venga letto, ed essi poi leggano in prima persona nelle loro lingue, i libri sono una fonte basilare per il lessico e per avere informazioni culturali che non si hanno nel proprio ambiente, inoltre se un bambino diventa letterato in una lingua, anche il momento dedicato alla lettura personale sarà una routine importante.

185 Le difficoltà del linguista nell'usare categorie "monolingui" per soggetti plurilingui si notano in queste riflessioni di Vedovelli (2010: 33-34):

Per i ragazzi di origine straniera, nati in Italia, o arrivati nella prima infanzia, l'italiano non è spesso nettamente né lingua madre, cioè lingua dell'identità primaria, né lingua straniera o seconda, cioè oggetto di una sovrapposizione acquisizionale successiva al processo di primario sviluppo della competenza linguistica. L'italiano, per questi locutori, contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica. L'italiano diventa allora lingua di contatto (...) e anche lingua identitaria.

186 Questo non esclude ovviamente che vi sia anche una forma di scolarizzazione, certa per l'italiano, assai meno frequente per le lingue di famiglia.

187 Tosi (1995: 42) definisce lo sviluppo bilingue delle nuove generazioni di una minoranza etnica "come un processo di acquisizione della lingua della comunità - cioè della lingua di casa e del paese di origine - nel contesto nell'apprendimento di una seconda lingua".

Quindi una lingua naturale, ovvero acquisita spontaneamente all'interno di una socializzazione primaria, può subire una trasformazione (evoluzione?) in lingua nativa nel momento in cui abbia luogo una scolarizzazione in essa. La frequenza scolastica porta, grazie all'apprendimento della letto-scrittura, ad un ampliamento del repertorio diamesico; inoltre esercitazioni mirate, riflessioni metalinguistiche esplicite e lo studio delle diverse discipline affinano il patrimonio lessicale e le capacità morfo-sintattiche del parlante. Per agganciare queste considerazioni a quelle di Jim Cummins,¹⁸⁸ si potrebbe dire che un parlante "solo naturale", ovvero non scolarizzato in una determinata L, avrà in essa delle competenze che coincidono sostanzialmente con quelle comunicative interpersonali di base (BICS), mentre un parlante "nativo scolarizzato" avrà anche delle competenze scolastiche astratte e cognitivamente articolate (CALP); si tratta di distinzioni assai importanti in ambito scolastico prima, e lavorativo poi.¹⁸⁹

Moretti e Antonini (2000: 78) ipotizzano zone di natività e non natività di proporzioni diverse, in base al grado di competenza, sia in parlanti monolingui che in parlanti bilingui. Un parlante monolingue colto potrebbe ad esempio trovarsi a disagio a interagire in un contesto gergale, o a esprimersi in modo corretto in un'aula di tribunale, viceversa un parlante bilingue potrebbe mostrare competenze native nella comunicazione informale o legata alla propria professione, e non native alle prese con la lingua scritta.

Con Andrea Villarini (2013: 278) l'invito è a spostare l'attenzione dal punto di arrivo (il parlante madrelingua) al processo, che se ben compiuto può portare alcuni apprendenti ad una competenza linguistica piena.¹⁹⁰

Si è deciso quindi di archiviare come **lingue native/naturali LN le lingue con cui gli intervistati sono entrati in contatto in modo spontaneo tramite la propria famiglia e/o l'ambiente in cui vivono¹⁹¹ nei loro primissimi anni di vita,¹⁹²** e in cui – almeno in quegli anni – abbiano avuto una **competenza anche produttiva,¹⁹³** al di là dal livello di competenza effettivo al momento dell'intervista, dalla presenza o meno di una eventuale scolarizzazione e di abilità in lettura e scrittura, e indipendentemente dal fatto che si tratti di lingue di cui esista solo una forma orale, o anche una scritta.

Questa ricerca presenta quindi numerosi studenti con LN ancora oggi utilizzate produttivamente, altri che nel frattempo in una LN hanno competenze solo ricettive,¹⁹⁴ mentre alcuni affermano di averne solo più ricordi lontani. Quando le LN siano più di una, queste tre categorie si incrociano: ci saranno quindi parlanti con competenza attiva in due LN, o attiva in una e ricettiva nell'altra, o attiva in una e con ricordi sbiaditi nell'altra, e così via.

5.5.3.9 Come etichettare l'italiano?

Per l'italiano il discorso è analogamente complesso. Si è scelto di indicare **l'italiano come una LN se lo studente è nato (e cresciuto) in Italia o se vi è arrivato non oltre il terzo anno di età.¹⁹⁵** Motivi diversi hanno portato a individuare i tre anni come discriminare temporale fra LN e L2. In primo luogo una certa condivisione all'interno della comunità scientifica nel delineare come soglia temporale

188 V. 2.1.3 Il bilinguismo e la cognizione e 2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola.

189 Si ricordano ad esempio le lamentele che ogni primavera si rinnovano in Germania sulle scarse competenze in tedesco degli scolari che terminano la scuola dell'obbligo e si apprestano ad iniziare un percorso di formazione professionale, alcuni dei futuri apprendisti avranno un retroterra migratorio, la maggior parte di loro ha però genitori tedescofoni (anche se non necessariamente scolarizzati a lungo).

190 Non proviamo qui a definire che cosa possa essere una "competenza linguistica piena".

191 Per famiglia si intendono qui le persone con cui gli studenti sono effettivamente cresciuti: genitori, sorelle e fratelli, nonni e in alcuni casi conoscenti.

192 Il criterio è omologo a quello qui sotto esplicitato per l'italiano come LN: con primissimi anni di vita si intendono i primi tre anni di età. Rispetto alle valutazioni che si faranno per l'italiano, in questo caso il grado di approssimazione è maggiore, poiché i bambini / ragazzini vissuti in più paesi e/o con famigliari diversi non sempre hanno saputo indicare in modo preciso l'età che avevano quando hanno avuto luogo i cambiamenti di paese di residenza / costellazione famigliare. Cfr. le riflessioni sul periodo critico di acquisizione in 2.1.2 Il bilinguismo, la neurolinguistica e la linguistica acquisizionale

193 Cfr. a questo proposito la mia definizione di lavoro di parlante bilingue a p. 58.

194 Ad es. perché veniva parlata loro dai nonni a cui erano stati affidati per i primi anni, e che utilizzavano una lingua a cui successivamente non sono stati più esposti, oppure perché i genitori hanno smesso di usarla con loro.

195 La categoria LN presenta quindi una certa duttilità anche da un punto di vista temporale: fra gli studenti nati e cresciuti in Italia ce ne sono alcuni che in fasce sono stati interpellati ad es. dai genitori in lingua di famiglia e dai fratelli maggiori in italiano, con un'esposizione quotidiana e regolare ad ambedue le lingue, e che presentano quindi una situazione di bilinguismo precoce e simultaneo; altri invece sono vissuti in un ambiente familiare monolingue in lingua di famiglia e presentano quindi una situazione di bilinguismo precoce ma successivo per l'italiano, entrato in modo massiccio nelle loro vite con l'ingresso all'asilo nido o alla scuola materna, oppure con l'affidamento a una tata italoфона, non necessariamente parlante nativa dell'italiano. Bisogna anche dire che è comunque probabile che un bimbo che cresce in una città senza particolari "isole monolingue" come Torino, incontri, anche se in maniera circoscritta, l'italiano quando esce di casa e va al parco giochi, al supermercato, alla posta, ecc.

per il bilinguismo precoce proprio questa età.¹⁹⁶ Inoltre una motivazione pragmatica di ordine glottodidattico data dalla fascia di età degli intervistati, 10-14enni: un bambino alloglotto che frequenta tutta la scuola materna in Italia, arrivato ai sei anni ha una base linguistica da cui partire nella sua scolarizzazione (di regola monolingue italiana), che anche se non è ancora solida, rappresenta comunque un punto di partenza.¹⁹⁷ Wolfgang Klein (1984: 21) stima che un bambino nei suoi primissimi anni di vita abbia un'esposizione, a una o più lingue, di ca. 5 ore al giorno, quindi di ca. 1.800 ore all'anno (egli calcola che l'infante, arrivato a cinque anni, avrà avuto una pratica linguistica di più di 9mila ore), un bambino che frequenti per tre anni una scuola materna ricca di input linguistici avrà sicuramente una competenza ricettiva in italiano (sulle variabili e oscillazioni in quella produttiva v. qui sotto), viceversa minore il numero di anni di scuola materna frequentati, maggiore sarà in prima elementare la situazione di svantaggio linguistico in italiano rispetto ai compagni italofoeni, svantaggio da colmare poi nel corso degli anni. Favaro (2011b: 17) scrive dei bambini che iniziano le elementari senza sapere l'italiano:

A sei anni, si stima che un bambino usi circa 3.000 parole in maniera attiva (sa produrre queste parole) e ne conosca circa 8.000 in maniera "passiva", cioè le comprende, ma abitualmente non le usa. Il bambino straniero che entra in classe a quell'età si trova non solo a acquisire la nuova lingua per comunicare, ma anche a raggiungere in tempi rapidi il livello di competenza linguistica dei compagni di classe. E quindi deve imparare nella L2 a: leggere, scrivere, studiare, risolvere problemi, affrontare compiti cognitivi diversi.

Le conquiste linguistiche e comunicative che si presentano fra i tre e i cinque anni hanno luogo (*op. cit.*: 70) sia in ambito lessicale (cresce esponenzialmente il vocabolario), sia in ambito grammaticale (vengono interiorizzate e riutilizzate le regole che riguardano l'accordo all'interno dei sintagmi nominali, l'uso dei verbi all'indicativo, l'uso di preposizioni e pronomi), sia in ambito sintattico (si passa dalla frase a due sintagmi al periodo complesso con subordinate), sia in ambito narrativo (si arriva alla capacità di raccontare fatti ed eventi seguendo un ritmo narrativo e rispettando un ordine logico e/o cronologico).

Ciò detto all'interno di questa indagine i bambini nati in Italia o arrivati molto piccoli non sono stati sempre catalogati come parlanti di italiano LN, poiché i meri dati anagrafici non sono automaticamente attendibili come indicatori linguistici. Alcuni intervistati infatti, a pochi mesi dalla nascita sono stati portati a vivere nel paese di origine, dove sono stati poi cresciuti per alcuni anni da parenti o conoscenti, per poi successivamente ricongiungersi ai genitori rimasti in Italia.¹⁹⁸ Altri invece, seppur nati e cresciuti in Italia, non hanno mai frequentato la materna, o l'hanno frequentata solamente l'ultimo anno, arrivati ai cinque anni, e prima di iniziare la scuola dell'obbligo hanno passato le loro giornate essenzialmente nel luogo di lavoro dei genitori, esposti quasi esclusivamente alla lingua di famiglia (nel campione qui esaminato questi casi sono presenti prevalentemente all'interno della comunità sinofona). Le evidenze di queste interviste hanno quindi mostrato che, per motivi differenti, non tutti i bambini nati in Italia sono automaticamente entrati in contatto in modo massiccio con l'italiano nei loro primissimi anni di vita. Qualunque sia l'etichetta data all'italiano del singolo studente, di LN o di L2, essa diventa prima o poi una delle lingue in cui crescono e che "abitano"; come scrive Favaro (2002: 18) "i suoni e il ritmo, i riferimenti espliciti e impliciti, le radici e la memoria nelle quali essa affonda e l'idea del mondo che propone. Naturalmente, non in maniera passiva, ma vivificando il percorso di appropriazione [...] con i propri riferimenti, suoni, significati, con il modo personale interiorizzato attraverso le parole [della propria lingua di famiglia]".

Fra gli intervistati¹⁹⁹ numerosi presentavano due LN, di cui una era sempre l'italiano, pochi ne avevano anche una terza. Diversi genitori avevano essi stessi più LN (perché figli di coppie miste, o cresciuti in zone di confine, o ancora in un paese diverso da quello di nascita dei loro genitori).

Che cosa è quindi una L2? **All'interno di questa ricerca le L2 sono le lingue acquisite in maniera spontanea nel proprio ambiente di vita a partire dai quattro anni, e a cui si è eventualmente aggiunto un apprendimento di tipo scolastico.**

Nel campione esaminato le L2 degli studenti e dei genitori sono di regola una o due; per alcuni intervistati l'Italia non è stata la prima tappa della loro emigrazione, per questo motivo qualcuno arriva ad averne fino a tre. Vivendo in Italia l'italiano diventa per necessità quella che Favaro (2011a: 6) chiama una lingua "adottiva", e che col tempo diventa propria.

196 Wolfgang Klein (1984: 15) riporta come secondo l'uso comune il termine acquisizione di L2 inizi all'età di 3 o 4 anni.

197 Cfr. Favaro (2011b).

198 Per cinque studenti (Feegardi, Ronaldino, Elisa, Sorpresa e Jacky Khan) la situazione è ancora più articolata, per essi è stata creata infatti una etichetta ad hoc come "studenti avanti e indietro": si tratta di ragazzini che hanno vissuto in maniera frammentaria in Italia. I due studenti cinesi e lo studente rumeno rom alternando soggiorni in Italia con altri nel paese di origine, i due fratelli nigeriani invece spostandosi fra Italia e Spagna, per poi ritornare definitivamente in Italia.

199 Per i dati sulle lingue utilizzate all'interno delle famiglie intervistate si rimanda a 6.2 I repertori linguistici delle famiglie.

Non è stato sempre semplice valutare quale fosse una lingua naturale/nativa, quale una lingua seconda e quale una lingua straniera, poiché le evidenze emerse all'interno del campione esaminato mostravano pratiche linguistiche diverse all'interno delle singole famiglie e dei diversi paesi di origine: pur applicando sempre gli stessi criteri, si è arrivati quindi ad esiti di catalogazione diversi per le singole lingue.

La decisione presa in questo lavoro rispetto alle L1 e L2 ne riflette il senso ultimo, ovvero l'emersione della presenza degli studenti "naturalmente" bilingui sul territorio cittadino torinese, e si differenzia ad esempio da quella di (Chini 2004), che aveva invece assegnato ad ogni parlante sempre una sola L1 (v. p. 300).

Schematizziamo qui, con finalità illustrativa-descrittiva, alcuni tratti caratteristici delle lingue presenti nel campione delle/gli scolare/i intervistate/i.

Tabella 67: alcuni tratti caratteristici delle lingue - LN, L2 e LS - delle/gli scolare/i intervistate/i

	LN IT	LN LF	L2 IT	L2 LF	LS
Acquisizione spontanea fino ai 3 anni	+	+	-	-	-
Interazioni spontanee all'interno della propria famiglia a Torino	*	+	*	-	*
Interazioni spontanee nell'ambiente extra-famigliare a Torino	+	*	+	*	*
Interazioni spontanee all'interno della propria "famiglia allargata" ²⁰⁰ in PO	-	+	-	*	*
Interazioni spontanee durante vacanze fuori Italia / in PO	*	+	*	*	*
Esposizione a media in L	+	*	+	*	*
Competenza ricettiva ²⁰¹	+	+	+	+	*
Competenza produttiva	+	+	+	*	*
Competenze in letto-scrittura	+	*	+	*	*
L di scolarizzazione a Torino	+	-	+	-	-
LS curricolare a Torino	-	*	-	*	*
L di scolarizzazione in PO	-	*	-	*	-
L appresa all'interno di corsi extra-curricolari a Torino	-	*	*	*	*

Legenda: +presente/i, *può/possono essere presente/i, -assente/i

5.5.3.10 Le lingue numericamente più rappresentate e le scelte compiute

Ci occupiamo qui di seguito dei cinque gruppi di lingue di famiglia numericamente più rappresentati nel nostro campione: gli arabofoni, i rumenofoni, i parlanti delle Filippine, i sinofoni e gli ispanofoni: insieme essi coprono il 73 % del campione degli studenti intervistati.

Fra gli intervistati il **rumeno** è di regola la lingua di comunicazione abituale fra genitori e figli e lingua di comunicazione intergenitoriale. Una percentuale significativa degli studenti intervistati è cresciuta per alcuni anni coi nonni in Romania prima di ricongiungersi ai genitori in Italia, le famiglie rumene inoltre viaggiano regolarmente nel paese di origine, e i figli vi soggiornano per periodi semi-lunghi nelle vacanze estive. Inoltre il Ministero dell'Istruzione rumeno, in seguito ad un accordo con il suo omologo italiano,²⁰² è molto attivo nell'insegnamento della lingua nelle comunità fuori dal paese, e numerosi studenti torinesi frequentano, quando viene offerto nella loro scuola, il corso pomeridiano extracurricolare – gratuito – di lingua e cultura rumena, motivati in questo senso da genitori che danno un ruolo molto importante all'istruzione, anche a quella in lingua nativa. Per questi motivi il **rumeno** è stato di regola etichettato come **LN sia per i genitori che per i figli**.

Per il **cinese** nelle interviste si trovano sempre due varianti, il cinese regionale,²⁰³ chiamato dagli intervistati "cinese di famiglia" o "dialetto cinese", e il "cinese comune" *putonghua* (che si basa sul cine-

200 Parenti o conoscenti con cui l'intervistata/o ha trascorso un periodo esteso di tempo in assenza dei propri genitori.

201 Per questo tratto, come per quello successivo, si pone la questione di come catalogare parlanti con competenze apparentemente non più presenti, ex-native.

202 4.2.2.8 Rumeno.

203 Cfr. Favaro (2002: 228 e sgg.). Si dovrebbe trattare per gli intervistati del cinese *wú*, gruppo di dialetti diffusi al sud dello Yangzjian, da dove proviene la maggior parte dei cinesi in Italia (all'interno delle interviste svolte una sola studentessa sa definire il cinese colloquiale della propria famiglia come "cinese che si parla nello Yangzjian").

se mandarino della capitale e che dal 1949 viene insegnato in tutte le scuole del paese), chiamato dagli intervistati "cinese mandarino" o "cinese classico".²⁰⁴ E' stata assegnata **al cinese regionale, dei figli come dei genitori, l'etichetta di LN,**²⁰⁵ **mentre al cinese comune è stata data l'etichetta di LN per i genitori e per i figli cresciuti in parte in Cina, e di L2 per i figli cresciuti in Italia.** Il cinese comune in Cina è la lingua scritta standard, così come la lingua usata alla TV e alla radio, viene utilizzato a scuola già a partire dalla materna,²⁰⁶ ed è effettivamente lingua franca fra parlanti di zone diverse. Lo stato cinese ha politiche linguistiche mirate, e investe molte energie affinché all'interno di una popolazione di ca. milleduecento milioni di persone distribuita su un territorio estesissimo, di poco inferiore a quello dell'Europa, vi sia effettivamente una lingua di comunicazione comune; in questo è d'aiuto il fatto che la scrittura logografica permette una omogeneità diatopica e diacronica anche di fronte a pronunce profondamente diverse. Vi è una forte enfasi sull'apprendimento della letto-scrittura, che a causa della complessità dei segni, non può essere che sistematico ed estensivo, e basarsi su un processo di memorizzazione quotidiano. Il cinese possiede ca. 50mila simboli, il livello di istruzione di base prevede oggi al termine della prima classe elementare la conoscenza di 380 segni (oltre ai caratteri dell'alfabeto latino, usato per la trascrizione in *pinyin*), e alla fine delle elementari, in sesta classe, la conoscenza di 2.583 caratteri. Poiché per leggere senza difficoltà quotidiani o libri si devono conoscere ca. 9mila caratteri; chi ha solo un'istruzione elementare è escluso dalla lettura di testi narrativi ed informativi, e dipende dall'informazione orale.

Lo spirito del paese di origine si ritrova nelle famiglie intervistate, nelle quali i genitori danno molto valore al fatto che i figli, oltre ad utilizzare all'interno della famiglia la variante regionale del cinese, ne imparino anche la forma standard scritta. Per raggiungere questo obiettivo in alcuni casi la scelta è di scolarizzare per alcuni anni i figli in Cina facendoli vivere presso parenti o conoscenti, interrompendo però in questo modo il percorso scolastico in Italia, in altri casi sono i genitori stessi che svolgono a Torino attività di educazione parentale, altre volte ancora i figli vengono invitati a frequentare corsi di lingua in loco²⁰⁷ (ad es. quelli in orario pomeridiano tenuti dall'associazione Zhisong presso l'ASAI o in alcune scuole italiane, oppure ancora frequentando "l'estate ragazzi" rivolta ai ragazzi cinesi presso la parrocchia di San Gioacchino).²⁰⁸ L'altro lato della medaglia è la profonda inquietudine che assale i genitori sinofoni quando si rendono conto che nei figli l'italiano diventa dominante rispetto al cinese (questo avviene in particolare quando questi frequentano la scuola materna italiana, e non sono primogeniti), e quindi non si sanno esprimere bene in lingua di famiglia.²⁰⁹ Molto probabilmente, oltre al desiderio di mantenere le tradizioni e all'importanza che viene data in Cina ad una buona istruzione (e quindi in primis ad una conoscenza sicura del cinese), si aggiunge anche la consapevolezza che l'essere parlanti competenti di cinese, oltre che di italiano, possa aprire in futuro ai propri figli diverse porte lavorative.

Per le diverse **lingue arabe** la situazione appare diversa.²¹⁰ Nei paesi arabofoni (l'arabo è la lingua ufficiale di ventun paesi) si ha una situazione di pluriglossia,²¹¹ con la presenza contemporanea dell'arabo classico, ossia quello del Corano e della letteratura classica, dell'arabo moderno standard,²¹²

204 V. ad es. il paragrafo "Lingua" nella voce <http://www.treccani.it/enciclopedia/cina/>.

205 Si tratta in tutte le interviste della lingua di comunicazione intrafamiliare genitori-figli.

206 Cfr. (Francesco, 33) "a scuola materna parliamo cinese comune, e io l'ho imparato guardando la televisione".

Sabina (Felici 2006) illustra il ruolo della scuola materna per l'apprendimento del cinese comune:

La scuola materna, pur non rientrando nel ciclo obbligatorio, è frequentata nelle zone più sviluppate dalla quasi totalità dei bambini cinesi. E anche nelle aree rurali e arretrate il governo cinese sta portando avanti una politica di diffusione e riqualificazione delle scuole dell'infanzia, poiché, accanto alle scuole statali, esistono in queste realtà diverse organizzazioni irregolari rivolte ai bambini (come le cosiddette scuole stagionali, i centri che propongono attività ludiche o i servizi di assistenza mobile chiamati "caravan"). [...] Insieme al gioco e alle attività sportive, negli asili statali si comincia presto a studiare, infatti, già a partire dai tre anni si ricevono insegnamenti di lingua cinese [...].

207 Unico il caso di un'intervistata che ha frequentato corsi estivi di lingua direttamente in Cina, e tornata a Torino ha ottenuto una certificazione internazionale sostenendo l'esame presso il locale Istituto Confucio.

208 Cfr. Maria Teresa Martinengo (2013a).

209 In questo caso i genitori sono doppiamente dispiaciuti: i figli non in grado di interagire in modo adeguato nella lingua di famiglia, e i genitori trovano difficoltà nel vivere fino in fondo il loro ruolo educativo, visto che essi spesso non hanno competenze approfondite dell'italiano: se i figli non sanno bene nessun tipo di cinese, e i genitori non parlano bene l'italiano, in questa famiglia manca di fatto una base linguistica per una mutua comunicazione fra genitori e figli.

210 Per maggiori dettagli sulla lingua araba cfr. Claudia Tresso (2006).

211 Non è casuale che il termine "diglossia" sia stato usato per la prima volta da William Marçais (1930), proprio per riferirsi all'arabo. Charles Ferguson (1959) l'ha poi ripreso per distinguere fra varietà alte e basse.

212 *Al-ʿarabiyya*, dal 1974 una delle lingue ufficiali dell'ONU, viene parlata da quasi 400 milioni di persone. Alcuni autori vedono nell'arabo moderno una lingua in via di sviluppo non ancora completamente standardizzata, poiché ha un lessico non completo nei termini della vita quotidiana moderna, a cui supplisce utilizzando le varianti arabe regionali, mentre per le microlingue delle scienze moderne si appoggia alle lingue della ex colonizzazione (il francese per Algeria, Marocco, Tunisia, e l'inglese per Arabia Saudita e Egitto). Non è infrequente che i corsi universitari siano tenuti in inglese e in francese, ovvero

delle diverse varietà diatopiche dell'arabo locale colloquiale (marocchino, egiziano, algerino, ecc.), e spesso del francese e dell'inglese, in caso di paesi di decolonizzazione relativamente recente.²¹³

Il filo rosso che di fatto lega i diversi paesi arabi è dato dalla religione islamica e dal Corano, scritto in una lingua vista come sacra. La mancanza di una politica linguistica panaraba unitaria che miri ad uno sviluppo dell'arabo standard come lingua franca di comunicazione fra i diversi paesi a livello informale,²¹⁴ fa sì che esso sia sì la lingua scritta di giornali²¹⁵ e riviste, di internet e dei motori di ricerca, dei libri e di parte delle comunicazioni amministrative, ma che venga usato come lingua di comunicazione orale quasi esclusivamente in situazioni formali (abbinandolo eventualmente al francese e all'inglese), e che soltanto chi abbia una buona scolarizzazione ne abbia una competenza anche produttiva. Di esso viene detto che è una lingua senza parlanti nativi. Claudia Tresso (2006: 183) spiega:

se la lingua araba *fusha* non è – e non è mai stata – lingua materna per nessuno, essa può essere definita lingua madre degli arabi nella misura in cui è stata ed è utilizzata in una serie di ambiti linguistici fondamentali nella definizione dell'identità (linguistica e culturale) collettiva.

Le emittenti televisive dei diversi paesi arabi trasmettono i programmi non religiosi (film, notiziari, ...) nella variante del proprio paese,²¹⁶ accostando a questa programmazione una parte in arabo standard.²¹⁷ Un'eccezione è data dalla stazione TV del Qatar *Al Jazeera*, che trasmette esclusivamente in arabo standard, oltre all'inglese.

Nelle numerose famiglie arabofone intervistate la lingua di comunicazione intrafamiliare è risultata essere, con pochissime eccezioni, sempre la variante del proprio paese di origine (marocchino, tunisino, ecc.), quindi la lingua *ammiyya* "comune". Gli studenti intervistati hanno valutato i diversi dialetti arabi come di regola non mutualmente intellegibili, e hanno riportato di non poter comunicare, se non in italiano, con compagni e amici arabofoni di paesi diversi dal proprio (specularmente alcuni si sono fatti vanto di comprendere, o avere genitori che comprendono, varianti dell'arabo di altri paesi).

Riassumendo: per la comunicazione orale a Torino in famiglia, con amici e conoscenti e per la fruizione di TV e radio viene usata la propria variante locale di arabo. Durante le vacanze nel paese di origine, per molti studenti regolari ed estesi, essa viene poi usata con i parenti, in strada e nei negozi: per gli studenti che non sono stati scolarizzati nel paese di origine (la maggior parte nel campione) e vi si recano solo durante le vacanze, non vi è quindi una necessità cogente di comprendere e parlare l'arabo standard.

Quello che secondo numerosi intervistati dà un grandissimo valore all'arabo è la religione musulmana, a cui aderiscono e che li porta a frequentare la moschea e i corsi di religione e lingua lì tenuti. Per diversi di loro conoscere l'arabo equivale quindi a saper recitare a memoria il Corano²¹⁸ o parti di

che i testi di studio/consultazione siano redatti in queste lingue. Esse, pur non possedendo di regola uno status ufficiale, svolgono ufficialmente un ruolo assai importante: in Marocco ad es. il francese è ancora in parte la lingua dell'amministrazione e dell'esercito; l'Egitto, pur facendo parte dell'Associazione Internazionale per la Francofonia, dà molto spazio all'insegnamento curricolare dell'inglese ovvero CLIL in inglese; in Tunisia amministrazione, giustizia e istruzione sono bilingui arabo/francese; in Algeria il francese viene usato dall'amministrazione e dai media.

213 In diverse interviste emerge come i giovani tunisini e marocchini torinesi provano una forte fascinazione per la Francia (fin da esprimere il desiderio di andarci a vivere) ed il francese, che usano come "lingua alla moda" (mischiandolo al tunisino e marocchino, "lingue della quotidianità") per comunicare con i cugini coetanei che vivono nei rispettivi paesi di origine: essi di fatto non hanno l'arabo standard come riferimento. Due ragazze intervistate, (Doha, 31) e (Gabriella, 32), la prima marocchina e l'altra tunisina, raccontano di parlare più spesso francese con i loro cugini che incontrano nelle vacanze estive nel paese di origine o con cui si scrivono su FB, che nelle rispettive lingue di famiglia.

214 A livello formale il fatto che la variante *fusha* "eloquente", sia diventata la lingua nazionale dei diversi paesi arabi dopo l'indipendenza, ha fatto sì che essa sia diventata il fattore più importante nella definizione di arabismo, come "patria" metaforica.

215 Con l'eccezione di alcuni quotidiani popolari locali, ad es. un ragazzo intervistato, (Splash, 37), riferisce che in Marocco "ci sono giornali di cronaca cittadina scritti in marocchino, altrimenti si usa l'arabo".

216 Unica eccezione sembra essere la programmazione per i bambini, ad es. i cartoni animati vengono trasmessi esclusivamente in arabo standard, tanto da far esprimere ad alcune madri il desiderio che anche questi vengano tradotti e trasmessi nella variante linguistica nazionale, poiché i figli altrimenti, che non capiscono l'arabo standard, preferiscono guardarli in italiano (si tratta ovviamente del cane che si morde la coda, i figli non esposti all'arabo standard non lo comprendono, quindi non vengono esposti all'arabo standard). All'interno del campione vi sono due famiglie in cui invece i genitori parlano deliberatamente, in determinati momenti, coi propri figli in arabo standard, e glielo insegnano in modo mirato, anche mostrando loro cartoni in arabo standard.

217 In Marocco ad es. il telegiornale viene trasmesso in alcune fasce orarie, in successione, in marocchino, in arabo standard, in francese e per finire nelle lingue dei paesi in cui vi sia un forte emigrazione marocchina, quindi in italiano e in spagnolo.

218 Il Corano viene insegnato fin da molto piccoli, lo scopo ultimo è imparare a recitare a memoria l'intero testo (senza necessariamente comprenderne il significato letterale): i musulmani ritengono che Maometto abbia ricevuto il Corano come dono da Dio attraverso l'Arcangelo Gabriele, che glielo avrebbe rivelato in lingua araba [classica], lingua che viene usata per la liturgia all'interno delle moschee, indipendentemente dal paese in cui ci si trovi, quindi sia nei paesi arabofoni sia in quelli non arabofoni. Infatti durante le funzioni in moschea molti degli studenti intervistati si appoggiano alla traduzione dei padri, nelle parti in cui viene usato l'arabo classico.

esso.²¹⁹ E' anche vero che diversi studenti, pur avendo frequentato per anni i corsi di arabo presso una moschea,²²⁰ dichiarano di non sapere parlare/capire l'arabo: questi corsi sono quindi verosimilmente da intendersi come cosa non esattamente coincidente con quelli di una scuola di lingua, sia per finalità che per modalità didattiche, e probabilmente non si rifanno al Quadro di riferimento linguistico degli enti certificatori per la lingua araba standard.²²¹ La controprova di quanto qui esposto è che molti studenti arabofoni, a differenza di quelli cinesi che distinguono con precisione il cinese parlato a casa da quello standard, tendono a identificare la varietà regionale di arabo parlato a casa con l'arabo tout court, mentre sanno identificare perfettamente l'arabo del Corano.²²²

Per i motivi qui elencati la **variante regionale dell'arabo parlata in famiglia è stata catalogata come LN per genitori e figli, l'arabo standard è stato catalogato come L2 per i genitori**, praticamente tutti scolarizzati in questa lingua,²²³ **e per gli studenti con almeno un anno di scolarizzazione nel paese di origine, come LS invece per gli studenti che lo studiano in Italia.**

L'ipotesi che viene qui esposta, e che necessiterebbe di verifica tramite indagini ad hoc, è che gli studenti torinesi dei corsi di arabo standard non abbiano interessi primariamente utilitaristici nel frequentarli, bensì siano spinti soprattutto da motivazioni identitarie, di fronte al peso socio-religioso che ha l'arabo classico nella vita familiare e comunitaria di molti di loro²²⁴ (nella quotidianità torinese oltre che, ovviamente, nel paese di origine). Vi sarebbe quindi un transfer motivazionale, si studia l'arabo standard, lingua anche scritta, perché il Corano è scritto in arabo classico. L'arabo standard per i nostri studenti dal punto di vista dell'uso è una lingua straniera,²²⁵ pur non essendo una lingua "estranea", perché imparentato con la variante araba regionale e familiare degli affetti, e quella devozionale della lingua religiosa: sfrutta quindi un bonus che deriva dal far parte di una macro-categoria tripartita "arabo".

La questione è ancora diversa per le Filippine. Per tutti i **genitori** è stata data l'etichetta di **LN al filippino**,²²⁶ che conoscono sempre come lingua nativa, spesso insieme a uno o più dialetti. In molte famiglie inoltre si parlano uno o più **dialetti filippini**, di regola non è stato possibile riuscire a ricostruire se i genitori hanno usato questi idiomi fin dalla più tenera età (fatto che porterebbe a una catalogazione come LN), o se l'acquisizione sia invece da attribuirsi a frequentazioni esterne alla famiglia e successive (fatto che porterebbe ad una catalogazione come L2), sono stati quindi usati come criteri discriminatori per attribuire un'etichetta oppure l'altra, il grado di competenza e l'uso spontaneo nella comunicazione fra i genitori e coi figli.²²⁷ Per gli **studenti** si è deciso, in base alle scelte comunicative intrafamigliari fatte dai genitori, che di regola il **filippino è LN** anche per loro, anche se alcuni conoscono e usano anche un dialetto, che avrà quindi un'etichettatura contingente.

Come valutare invece l'**inglese**, altra lingua ufficiale delle Filippine, che nel paese di origine viene utilizzata a partire dalla scuola materna, e in cui vengono insegnate numerose materie a partire dalla scuola elementare? E' stato considerato **L2 per i genitori e per gli studenti in parte scolarizzati nelle Filippine**, mentre è stato considerato **LS per i ragazzi cresciuti in Italia**, visto il ruolo marginale che

219 Mutatis mutandis si tratta di una situazione simile a quella del latino, per secoli lingua franca della Chiesa Cattolica, utilizzata in maniera recitativa all'interno delle funzioni religiose, senza che i fedeli e in parte anche i chierici, sapessero esattamente che cosa dicevano, cfr. Decke-Cornill e Küster (2011: 56).

220 I corsi hanno luogo di regola di sabato o di domenica per tre-quattro ore, vi è una parte di insegnamento del Corano e della religione islamica, e una parte di insegnamento linguistico.

221 La certificazione di arabo moderno standard in aderenza al QCER, viene offerta in Italia a partire dal 2016, in assenza di un ente certificatore esterno, dall'istituto Marcelline Tommaseo di Milano, v. Corriere della Sera (2016) e <http://www.certificazionearabo.com>.

222 Non è così per chi frequenta i corsi di lingua e cultura araba tenuti in orario extracurricolare presso le scuole di Torino finanziati dallo stato Marocchino, o quelli tenuti presso alcune associazioni, ovvero per chi frequenta il sabato e la domenica i corsi della scuola dello stato Egizio "Il Nilo" in via Bligny, o è stato in parte scolarizzato nel paese di origine.

223 Chi è stato scolarizzato nel paese di origine riporta di una socializzazione in età pre-scolare nella propria variante regionale di arabo, spesso della frequenza di scuole religiose in cui si accosta all'arabo del Corano, mentre l'apprendimento dell'arabo standard inizia a partire dalle elementari, verrebbe da dire come lingua quasi straniera.

224 Durante le interviste non è stata posta in modo diretto la domanda sui motivi per cui gli studenti studiassero una determinata lingua (qui l'arabo standard), si è chiesto però agli studenti se desiderassero continuare nello studio, e ai genitori se desiderassero che i figli eventualmente ne intraprendessero lo studio: si voleva in questo modo valutare indirettamente quale fosse il grado di motivazione verso un apprendimento di tipo formale.

225 Di fatto per loro l'arabo standard è semplicemente la lingua formale e della scolarizzazione nel paese di origine.

226 Questa lingua, con denominazioni diverse, è la lingua ufficiale delle Filippine dal 1937 (è stata affiancata prima dallo spagnolo, poi dall'inglese). Viene usata come lingua di comunicazione a livello formale e informale, alla TV e alla radio, nei giornali e a scuola.

227 In altre parole, se un genitore dice di conoscere due dialetti, di cui uno A con una ottima competenza e che usa per comunicare a casa, e uno B con una competenza parziale e che non usa per comunicare in famiglia, allora il dialetto A è stato catalogato come LN e quello B come L2.

esso riveste sia nella comunicazione intrafamiliare a Torino, così come con parenti e coetanei nelle Filippine.²²⁸

Una questione in parte simile a quella filippina si presenta in alcuni **paesi africani** che hanno mantenuto come lingue ufficiali le esolingue europee lasciate loro da una passata colonizzazione, assai diffuse nelle varianti standard e locale, e usate anche come lingue di scolarizzazione (cfr. ad es. il ruolo del francese per il Congo o quello dell'inglese per la Nigeria). Nelle famiglie avvicinate durante l'indagine l'inglese e il francese non vengono usate tanto per la comunicazione intragenitoriale, in cui viene data preferenza ai diversi idiomi locali, ma piuttosto nella comunicazione fra genitori e figli, poiché i genitori verosimilmente reputano che queste lingue siano più spendibili dai figli nella loro vita in Europa, rispetto a lingue africane. In questi casi quindi **l'inglese/francese** sono state **indicati come L2 per i genitori** (che le hanno apprese a scuola) e **LN per i figli** (che le hanno utilizzate da sempre in famiglia).

Per lo **spagnolo** Favaro (2002: 244-245) invita a differenziare rispetto alla distanza geografica dal paese di origine. Le differenze fra le diverse varianti di spagnolo sono essenzialmente di tipo lessicale (vi sono influenze delle lingue locali e a volte dell'inglese americano) e nella pronuncia, ma esse risultano mutualmente intelleggibili. Un discorso simile si può fare per il **portoghese e d il brasiliano**.

Concludiamo questa carrellata con due casi numericamente marginali, e nondimeno interessanti.

Per il Pakistan l'**urdu**, oltre a lingua d'uso familiare, quindi **LN**, è la lingua di scolarizzazione e viene usata dai mass media. **LN** può essere anche il **punjabi**, usato all'interno di alcune famiglie intervistate. **L'inglese** è lingua ufficiale insieme all'urdu, viene usato nelle università e negli atti amministrativi e dai ceti alti, per gli intervistati di questo campione si tratta quindi di una **LS**.

In Eritrea oggi sono lingue ufficiali il **tigrino e l'arabo**, in passato l'italiano aveva un ruolo importante come L2. Per il papà di uno studente l'inglese è una L2, perché l'ha usato da ragazzino all'interno dei gruppi di arruolamento militare. La Tabella qui sotto prova a riassumere i ragionamenti svolti in questo paragrafo.

Tabella 68: codifica delle lingue (diverse dall'italiano) maggiormente diffuse all'interno del campione

paese	studente/essa	genitore
Romania	Rumeno LN	Rumeno LN
Cina	cinese regionale LN cinese comune LN/L2	cinese regionale LN cinese comune LN
Paesi arabofoni	arabo locale LN arabo standard L2/LS	arabo locale LN arabo standard L2
Filippine	filippino LN (lingue locali LN) inglese LS/L2	filippino LN (lingue locali LN/L2) inglese L2
Paesi centro-africani	lingua locale LN inglese/francese LN	lingua locale LN inglese/francese L2
Paesi ispanofoni o lusofoni	spagnolo/portoghese LN/L2 (lingue locali LN)	spagnolo/portoghese LN (lingue locali LN)
Pakistan	urdu / pastun LN inglese LS	urdu / pastun LN inglese LS

5.5.3.11 Codifica dei nomi delle lingue

Non è sempre stato facile dare un nome alle lingue che elencavano gli studenti, a volte denominate esclusivamente in lingua di origine, perché l'equivalente italiano non era noto,²²⁹ altre volte invece gli studenti, in particolare quelli africani, avevano difficoltà a dare un nome alle lingue dei loro genitori, e

²²⁸ In base a quello che è stato riportato dagli studenti, il filippino oggi alle elementari viene studiato come lingua per due ore al giorno, tutte le materie altrimenti vengono insegnate in inglese, lingua veicolare già in molte scuole materne; chi viene oggi scolarizzato nelle Filippine ha spesso di fatto già due LN. Probabilmente negli anni a venire la lingua di comunicazione intrafamiliare non sarà più il solo filippino (accompagnato eventualmente da qualche lingua regionale), ad esso verosimilmente si aggiungerà anche l'inglese.

²²⁹ La scrivente ha impiegato un po' di tempo per capire che quello che veniva definito da uno studente rumenofono il dialetto "unguresti" era in realtà l'ungherese della minoranza linguistica tutelata dalla Romania, lingua che viene regolarmente insegnata in alcune zone del paese, e in cui vi sono trasmissioni nei canali televisivi pubblici.

le discrete indagini svolte durante le interviste, non sempre avevano successo.²³⁰ Una possibilità era dare loro una classificazione standard, ad esempio usando la più recente classificazione dei *Codici per la rappresentazione dei nomi delle lingue* ISO,²³¹ o quella altrettanto autorevole e sostanzialmente coincidente di (Ethnologue); un'altra possibilità, forse più aderente alle finalità di questo lavoro, sarebbe stata quella di riprendere le denominazioni dell'anagrafe linguistica della scuole inglesi,²³² in tutti questi tre casi si sarebbe trattato di usare etichette inglesi.

La via scelta è stata invece di provare a denominare in italiano tutte le lingue, cercando di trarre più indicazioni possibili dagli intervistati, per individuare eventualmente le lingue almeno a posteriori, quando a queste non veniva dato subito un nome.

Quando una lingua viene parlata in più paesi si è lasciata la sola denominazione della lingua, se parlata nella versione del paese in cui è "nata", ad es. "portoghese" nel caso di un parlante con mamma del Portogallo; si è aggiunto invece tra parentesi il nome del paese da cui viene il parlante o i suoi genitori, quando si trattava di una variante successiva, spesso conseguente a colonizzazione, ad es. "portoghese" (Brasile) o "inglese" (Nigeria).

Le varianti regionali dell'arabo sono state precedute dal sostantivo "arabo", ad es. arabo tunisino, arabo algerino, ecc.

Dialetti o lingue non conosciuti a tutti sono stati seguiti dal luogo in cui vengono parlati, come ad es. abruzzese (Italia), asa (Nigeria) o ancora bafia (Cameroun). Per alcune lingue l'italiano riporta due possibili trascrizioni, che sono state accostate batangan / batangueño (Filippine).

230 In questo lavoro si trovano ad es. etichette come "ghanese di mamma", "ghanese di papà" e "ghanese della famiglia", effettivamente non presenti nei manuali di linguistica.

231 L'ultima versione è la ISO 639-3, che codifica con un codice a tre lettere le lingue ufficialmente riconosciute, siano esse attive, estinte, artificiali o antiche, cfr. http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=39534 e <http://www-01.sil.org/iso639-3/>.

232 Ogni anno nel censimento dei propri alunni le scuole registrano le lingue diverse dall'inglese dei propri allievi bilingui usando una codificazione nazionale, cfr. <https://eal.britishcouncil.org/teachers/language-and-ethnicity-data-collection> e <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/lang>.

6 Lingue e vita

Nei paragrafi che seguono si presenteranno in modo sistematico i dati emersi dalle interviste svolte, quando sembrerà opportuno prendendo come riferimento i nuclei famigliari (quindi raggruppando le risposte di figli e genitori intervistati), altrimenti analizzando le risposte dei soli minori e, a volte, dei soli adulti. Come si è scritto in precedenza, i dati raccolti non hanno la pretesa di risultare statisticamente attendibili in termini assoluti, essi vengono usati come filo rosso per descrivere alcuni fenomeni ritenuti particolarmente significativi, utilizzando, con una certa parsimonia, grafici e tabelle.¹ Trattandosi di un raggruppamento di banche dati assai ricco, che presenta sia dati standardizzati, che citazioni degli intervistati, ed essendo innumerevoli i filoni di indagine che si possono intraprendere attingendo sia in modo diretto ai dati, sia incrociandoli fra loro, si effettuerà una descrizione necessariamente non esaustiva.² Per convenzione, i riferimenti agli intervistati verranno fatti utilizzando parentesi tonde contenenti lo pseudonimo prescelto unito al numero progressivo d'intervista, ad es. (Francine, 1),³ il riferimento alle singole domande⁴ avverrà in parentesi quadra, ad es. *cittadinanza studente/ssa* [4].

NB Si desidera richiamare una nota metodologica che accomuna le diverse stime (di studenti, insegnanti, genitori e fratelli) delle competenze in italiano, lingua di famiglia e lingue straniere: ogni volta che è stato possibile, l'autovalutazione è stata accompagnata anche da una etero-valutazione, i dati delle tabelle riguardano quindi, quando vi sia esclusivamente una autovalutazione, l'intero campione di riferimento, mentre quando vi è anche una etero-valutazione, per poter ottenere dati validi, il campione "esterno" viene confrontato con il solo sotto-campione di riferimento; di conseguenza, gli esiti di rado coincideranno in dettaglio,⁵ perché diverse sono le coorti su cui si basano. Per fare un esempio concreto, per la "Tabella 89: competenza dei genitori in LS in base a genere, valutazione figli/e" la coorte di riferimento è data dall'intero campione dei 121 figli; nella tabella successiva⁶ l'oggetto di valutazione è lo stesso, ma ha luogo un paragone: le autovalutazioni dei 26 genitori intervistati vengono confrontate con le valutazioni del sotto-campione dei loro 26 figli. Le valutazioni numeriche dei figli sulle LS dei genitori delle due tabelle quindi non potranno essere identiche, poiché nel primo un caso si utilizza un insieme completo, nel secondo un sotto-insieme. Lo stesso vale quando si fanno paragoni fra le valutazioni delle/i studentesse/i e dei loro insegnanti,⁷ e così via.

Si desidera inoltre far osservare che, mutando il campione, muta anche il numero delle lingue rappresentate; inoltre alcune delle lingue hanno solo una forma orale (ad esempio le varianti regionali dell'arabo), mentre altre ne hanno solo una scritta (ad esempio il latino e il greco classico), di questo è stato tenuto conto nel momento in cui sono state effettuate le medie.

6.1 Le biografie degli studenti e dei loro famigliari

Una delle prime domande poste nelle interviste riguardava la cittadinanza, parola che, in particolare gli studenti più giovani, non conoscevano, o di cui avevano un'idea personale. Una risposta che si è presentata di frequente è stata infatti "ho la cittadinanza di Torino",⁸ legata sicuramente all'assonanza fra le parole città e cittadinanza, e che ha comunque una sua stringente logica interna, visto che chi così rispondeva era nato, o aveva comunque trascorso, la maggior parte della propria vita in questa città.

1 In questo e nei successivi capitoli nell'indicare delle quantità si sono utilizzati sia numeri assoluti, sia espressioni di tipo frazionario. Pur non essendoci dal punto di vista matematico alcuna differenza fra una formulazione in frazioni e una in percentuali, ci sembrava che scrivere "ca.", o "quasi", o "poco più" di 2/3 desse una parvenza di approssimazione e di stima, mentre un'espressione come 66% sarebbe risultata netta e di conseguenza non approssimabile. Chi scrive, ha conseguito in gioventù un diploma di liceo scientifico, e sa che i suoi insegnanti di matematica di allora non comprenderebbero questa scelta, ad essi non può venir imputata nessuna colpa.

2 Nel caso vi siano studiose/i che desiderino continuare il lavoro iniziato con queste banche dati, si prega di contattare l'autrice che metterà volentieri i dati raccolti a loro disposizione.

3 In pochissimi casi, ovvero quando bisognava presentare lunghi elenchi, per brevità si sono indicati i soli numeri delle interviste senza gli pseudonimi degli intervistati, cfr. A15 Panoramica delle interviste.

4 Per un elenco delle domande cfr. A 8 Domande numerate interviste studenti e genitori. Al numero [9] ad esempio si trova che la domanda corrispondente è "Quanti anni ha/i?", formulata in modo schematico, "età?".

5 Di regola differisce la parte decimale, mentre coincide la parte intera.

6 In questo caso la Tabella 90: competenza dei genitori intervistati in LS, valutazione figli/e e autovalutazione.

7 In questo esempio quando si fanno paragoni fra auto- e etero-valutazione, il sotto-campione degli studenti coinciderà con quello dei loro insegnanti di riferimento per l'italiano e/o le lingue di famiglia, e verranno invece esclusi gli studenti per cui non si hanno le valutazioni degli insegnanti.

8 Ad es. (Nichiminasch, 38), (Sorpresa, 54), (Mercedes, 58), (Alexander, 65), (Andrea Rossi, 70), (Lucia, 71), (Cloe, 93), (Rosemary, 94) e (Ash, 117), (Ronaldino, 52), (Capitan Kavin, 75) e (Luisa, 120) sono fermamente convinti di avere la cittadinanza italiana, perché nati e cresciuti a Torino, e sono sinceramente delusi quando scoprono che questo non basta.

In tutti i casi in cui i ragazzi non sapevano indicarla, o avevano dei dubbi, per risalire al dato amministrativo si è riflettuto insieme su quale tipo di documento i ragazzi usassero per i viaggi fuori Italia, ad es. nel paese di origine, ovvero se l'ultima facciata della carta d'identità italiana contenesse o meno la dicitura "non valida per l'espatrio",⁹ indice che il possessore non è cittadino italiano.

Numerosi studenti, diventati italiani tramite la naturalizzazione dei propri genitori, hanno dichiarato di primo acchito di essere esclusivamente cittadini italiani, ignorando che, praticamente tutti, avevano anche la cittadinanza del paese di origine dei genitori¹⁰ e sono quindi, dal punto di vista amministrativo, binazionali.¹¹

I risultati di una ignoranza abbastanza diffusa¹² rispetto alla propria cittadinanza, ovvero alle proprie cittadinanze multiple, stupisce di fronte al dibattito pubblico in atto da diversi anni riguardo alla riforma della legge sulla cittadinanza, in particolare per i minori, e può essere visto come segno del fatto che a scuola questo argomento viene raramente tematizzato. Di contro, il fatto che numerosi studenti pensino di essere soli cittadini italiani, e ignorino l'altra loro cittadinanza, è legato probabilmente ad una serie di cause. In primo luogo l'ottenimento della cittadinanza italiana per i genitori, non essendo un diritto bensì una concessione, risulta essere una sudata conquista, e diventa quindi un dono simbolico che si trasmette ai figli, risparmiando loro un iter spesso lungo, complesso, costoso e dall'esito non certo. Inoltre, poiché attualmente tutti gli uffici di fronte a doppie cittadinanze registrano sempre e solo quella italiana, questa è quella che viene utilizzata quando si deve compilare qualche modulo.¹³ Si tratta forse anche di una questione di iper-adattamento, per risultare "più italiani degli italiani"; inoltre forse si ignora quella diversa da quella italiana, perché si è fatta l'esperienza che con quella italiana si riceve un trattamento migliore di chi non ce l'ha.

Dalle interviste emerge che gli studenti intervistati sono cittadini di trenta paesi diversi, qui sotto una Tabella riassuntiva.

Tabella 69: cittadinanze studente/ssa [14]

Italia	40	Egitto	3	Colombia	1
Marocco	30	Pakistan	3	Congo	1
Romania	30	Francia	2	Croazia	1
Filippine	8	Germania	2	Eritrea	1
Cina	7	Polonia	2	Ghana	1
Moldavia	4	Tunisia	2	Gran Bretagna	1
Nigeria	4	Bolivia	1	Portogallo	1
Perù	4	Bulgaria	1	Russia	1
Albania	3	Camerun	1	Ucraina	1
Brasile	3	Capo Verde	1	Vietnam	1

Il primo posto è occupato dall'Italia, 24 ragazzi infatti sono diventati cittadini italiani in seguito a naturalizzazione dei genitori,¹⁴ una ragazza è stata adottata da una coppia italiana, e 15 ragazzi sono figli di coppie miste con un genitore italiano (nel campione si trattava quasi sempre del padre)¹⁵, le citta-

9 (Sorpresa, 54) durante l'intervista ha preso la sua carta d'identità e ha scoperto, studiandola, di non avere la cittadinanza italiana come lei invece pensava.

10 A volte i ragazzi si ricordano di avere i documenti del paese di origine, ottenuti tramite consolato o ambasciata, che usano ad esempio quando vi si recano in vacanza (Christine, 83); altre volte, come per (Ally, 125) o (Luigi, 135), si tratta di una cittadinanza de jure, "al momento senza documenti": i genitori trovano più pratico e economico far fare solo i documenti italiani, ma non c'è nessun impedimento a fare anche quelli dell'altro paese. Qui di seguito un paio di esempi di credenze scorrette diffuse fra gli studenti: (Omar, 12) "[la cittadinanza] ce l'avevo marocchina, poi l'ho cambiata in italiana", (Splash, 37) "sono nato qui, non credo di aver la cittadinanza marocchina".

11 Un ragazzo del campione (Daniele, 87) è addirittura trinazionale.

12 La categoria attendibilità dei dati presenta infatti 24 "dati corretti" e 2 "dati presi da altra fonte".

13 Cfr. 1.3.2 La coperta corta delle statistiche. Un aneddoto vissuto in prima persona da chi scrive, madre di due ragazzi binazionali, è legato al rilascio delle carte di identità italiane per i figli nel maggio 2013: nonostante la modulistica prevedesse di inserire solo una cittadinanza, la scrivente le aveva inserite tutte e due, con il risultato di farsi guardare dall'impiegata dell'anagrafe, che aveva spiegato bruscamente "a noi l'altra [cittadinanza, quella non italiana] non interessa".

14 Con genitori, rispettivamente, del Marocco per 14 studenti, della Cina per 4, della Romania per 3, e 1 per Albania, Polonia, Brasile ed Eritrea.

15 Con l'eccezione di (Valentina, 15) e (Ally, 125), che hanno invece mamme italiane, e (Viola, 147), adottata da una coppia con genitori ambedue italiani.

dinanze a seguire sono quelle di Romania e Marocco, e di tutti gli altri paesi, rappresentativi di una realtà torinese internazionale.

Come si nota dalla Tabella che segue, due terzi degli studenti hanno esclusivamente la cittadinanza del paese di origine dei propri genitori, i restanti hanno, oltre a questa anche quella italiana, una sola ragazza ha esclusivamente la cittadinanza italiana.¹⁶

Tabella 70: combinazioni cittadinanze studente/ssa

solo paese/i di origine	81
paese/i di origine + Italia	39
solo Italia	1

Anche le mamme delle ragazze/i intervistate/i hanno il passaporto di trenta paesi diversi, venti sono diventate cittadine italiane in seguito a naturalizzazione.

Tabella 71: cittadinanze mamme [15]

Romania	30	Egitto	3	Capo Verde	1
Marocco	28	Pakistan	3	Colombia	1
Italia	23	Francia	2	Congo	1
Filippine	8	Germania	2	Croazia	1
Cina	7	Polonia	2	Eritrea	1
Moldavia	4	Tunisia	1	Ghana	1
Nigeria	4	Arabia (?) ¹⁷	1	Kazakistan	1
Perù	3	Bolivia	1	Portogallo	1
Albania	3	Bulgaria	1	Russia	1
Brasile	3	Camerun	1	Vietnam	1

Due quinti delle mamme hanno solo la cittadinanza del proprio paese di origine, quasi un sesto anche quella italiana, e tre esclusivamente quest'ultima.

Tabella 72: combinazioni cittadinanze mamme

solo paese/i di origine	98
paese/i di origine + Italia	20
solo Italia	3

I papà sono cittadini "solo" di ventun paesi diversi, l'Italia è prima cittadinanza per i padri, in numero maggiore rispetto alle mamme, perché ci sono 14 papà "italiani da sempre", rispetto a 3 mamme "italiane da sempre".

Tabella 73: cittadinanze papà [16]

Italia	36	Perù	4	Camerun	1
Romania	30	Albania	3	Colombia	1
Marocco	29	Egitto	3	Congo	1
Filippine	8	Pakistan	3	Eritrea	1
Cina	7	Brasile	2	Ghana	1
Moldavia	4	Tunisia	2	Gran Bretagna	1

¹⁶ Si tratta di (Taylor, 143), di papà italiano e mamma diventata "solo" italiana, poiché naturalizzandosi ha dovuto rinunciare alla sua cittadinanza kazaka.

¹⁷ (Danger, 107) spiega "mia mamma è filippina e ha il passaporto dell'Arabia", non sa però di quale paese arabo esattamente. Il perché del doppio passaporto (potrebbe forse essere un altro documento, permesso di soggiorno o di lavoro?) emerge quando racconta del passato lavorativo della mamma "ha vissuto in Arabia dove ha lavorato come hostess in un albergo, ha imparato l'arabo nelle Filippine".

Nigeria	4	Bolivia	1	Vietnam	1
---------	---	---------	---	---------	---

Quasi cinque settimi dei papà hanno esclusivamente la cittadinanza del proprio paese di origine, più di un sesto ha anche quella italiana, e un nono esclusivamente quest'ultima.

Tabella 74: combinazioni cittadinanze papà

solo paese/i di origine	85
paese/i di origine + Italia	22
solo Italia	14

Notiamo che 15 dei ragazzi intervistati hanno difficoltà a indicare, o a indicare in modo corretto,¹⁸ la cittadinanza della madre e 12 quella del padre, un'ulteriore segno di quanto poco, anche all'interno delle famiglie, si tratti l'argomento.

Non in tutte le famiglie sono presenti ambedue i genitori, e pochissime sono le famiglie ricostruite, solo tre ragazzi citano esplicitamente un nuovo partner di un genitore.¹⁹

Alla domanda [18], se interessi ottenere la cittadinanza italiana, rivolta ovviamente solo a chi non ce l'ha, dei ragazzi interpellati 8 rispondono di no, 2 che non sanno, e 1 afferma di avere un interesse solo parziale.²⁰ I restanti 64 dicono invece di desiderare di ottenerla: 25 per motivi identitari²¹ ("mi sento italiano", "sono nato/vivo da molti anni qui"), 10 per la praticità²² (renderebbe la vita più semplice, sarebbe utile per viaggiare, per il futuro e per il lavoro), 6 si augurano tramite essa di venir visti in modo migliore²³ ("verrei trattato come gli altri", "non verrei considerato diversamente dagli altri", "non sarei oggetto di razzismo"), 7 infine vi danno un valore emotivo ("è bello, importante").

Fra i 14 genitori interpellati che non ne sono in possesso, 4 non sono interessati ad ottenerla,²⁴ 7 sì,²⁵ 2 "in parte",²⁶ 1 mamma "non sa."

Fermo restando che la legislazione italiana permette la doppia cittadinanza, si è chiesto [19] se questo avviene specularmente anche per la legislazione dei paesi di origine, cosa che risulta essere quasi sempre vera.²⁷

Chiarite le questioni legate ai documenti, si sono registrati i paesi di origine delle famiglie [52], quelli in cui sono nati e/o cresciuti i genitori (ed eventualmente anche i figli), da cui vengono alcuni amici e parenti che abitano a Torino, da cui si ricevono visite dei parenti, e in cui le studentesse spesso trascorrono le vacanze.²⁸ I paesi di origine in pochi casi sono un riferimento linguistico e culturale solo

18 Si tratta, omologamente a quanto descritto precedentemente, di ragazzi che pensano che i genitori abbiano esclusivamente la cittadinanza italiana, e non sanno che essa è una seconda cittadinanza acquisita in età adulta.

19 (Sara, 3) parla di un nuovo compagno arabofono della mamma brasiliana, (Valentina, 15) della seconda moglie marocchina del padre marocchino (originariamente sposato con un'italiana), (Taylor, 143) del nuovo compagno italiano della mamma russa (originariamente sposata con un italiano); vi è poi (Chiara, 119), ragazzina neoarrivata, la cui mamma (Fatima, 129) accenna al suo nuovo compagno italiano, padre dei "fratelli torinesi" di Chiara, che lei però conosce a malapena e non cita (si trovava in carcere), e che non viene quindi preso come riferimento.

20 Sono sei studenti rumeni, due nigeriani, e rispettivamente un filippino, marocchino e moldavo.

21 (Francesco, 33) "ho vissuto per 7 anni in Cina e in Italia per 8, ho già la cittadinanza cinese, mi piacerebbe avere anche quella italiana", (Cristiano, 80) "sono qui da tanto tempo, sono stato più qui, che in Romania", infine (Alessandro, 82) spiega "ho un'altra lingua [ovvero l'italiano]", introducendo quindi la categoria di *jus linguae*: per lui chi cresce e studia con l'italiano, dovrebbe essere cittadino italiano.

22 Questi ragazzi spiegano per cosa può essere utile la cittadinanza italiana: (Djablo, 76) "posso avere più diritti", (Ronaldo, 116) "è più facile viaggiare in Europa", (Camilla, 11) "volevo fare la pediatra, ma forse, senza la cittadinanza, ci sono problemi."

23 (Luisa, 120) rievoca un episodio accaduto anni prima, che sembra esserle rimasto fortemente impresso "in terza [elementare] stavo giocando, ho litigato con la mia compagna [italiana] e lei mi ha detto 'tu te ne devi andare, non puoi rimanere qui. [Con la cittadinanza italiana] so che ho due paesi, e se qualcuno mi dice 'non sei di qua, devi andartene via' io gli rispondo 'tiè, ecco qua' [i documenti testimoniano che sono italiana come te]".

24 Si tratta di una mamma egiziana da 4 anni in Italia, e di tre mamme cittadine comunitarie (Francia, Germania, Polonia).

25 (Francine, 1) spiega "però costa parecchio, e poi bisogna aspettare diversi anni per averla, ne abbiamo già diritto, mi dà fastidio quando vedo che gli italiani non vogliono la cittadinanza per i bimbi", (Anne, 141), francese libera professionista "per avere accesso a finanziamenti spesso bisogna averla".

26 (Florentina, 10) "più o meno, sono orgogliosa di essere rumena, non abbiamo fatto domanda", (Noel, 133) "per i figli sì, per me è una cosa ancora da pensare".

27 Con l'eccezione del Kazakistan, che non la prevede, e dell'Ucraina e la Cina, che la permettono solo fino ai 18 anni. La Germania ha attualmente una legislazione "bifronte" rispetto alla doppia cittadinanza: i ragazzi che crescono in Germania e vengono naturalizzati tedeschi devono abbandonare la loro prima cittadinanza, mentre i ragazzi con un genitore tedesco che crescono all'estero possono mantenere a tempo indeterminato ambedue le cittadinanze. Vi sono poi questioni di opportunità che possono spingere in un senso piuttosto che in un altro, in Brasile a 18 anni i maschi sono obbligati a svolgere servizio civile, in Italia no. Per le fonti giuridiche di riferimento cfr. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza

28 Per informazioni su durata e frequenza dei contatti cfr. la trattazione delle domande [113-117].

indiretto, quando i genitori sono l'unico tramite con essi, perché sono di regola luoghi in cui gli studenti hanno passato e continuano a passare del tempo: il loro campo esperienziale quindi non è esclusivamente quello del loro ambiente italiano, ma si allarga portando riferimenti multiculturali.²⁹

Per completare i dati biografici si elencano qui sotto i paesi di origine delle famiglie. Il numero di complessivo di paesi elencati, 140, risulta maggiore di quello degli studenti intervistati, vi sono infatti coppie miste di genitori (i cui figli avranno quindi due diversi paesi di origine di riferimento), a volte poi i figli sono cresciuti con parenti in paesi diversi da quelli dei genitori.

Tabella 75: paesi di origine delle famiglie degli studenti¹ [52]

Marocco	30	Albania	3	Bolivia	1	Eritrea	1
Romania	30	Brasile	3	Bulgaria	1	Ghana	1
Italia	17	Egitto	3	Camerun	1	Gran Bretagna	1
Filippine	8	Pakistan	3	Capo Verde	1	Kazakistan	1
Cina	7	Francia	2	Cile	1	Portogallo	1
Moldavia	4	Germania	2	Colombia	1	Russia	1
Nigeria	4	Polonia	2	Congo	1	Ucraina	1
Perù	4	Tunisia	2	Croazia	1	Vietnam	1

Se si passa a osservare il luogo di nascita [20] dei ragazzi intervistati, questi si dividono quasi equamente fra chi è nato in Italia (62) e chi in altri paesi (59). Fra chi non è nato in Italia, il primo vi è arrivato nel 2000, gli altri scaglionati mano a mano negli anni successivi, gli ultimi nel 2011, anno precedente allo svolgimento delle interviste.

Tabella 76: anno arrivo studenti in Italia [21]

nate/i in Italia	62	2004	7	2008	10
2000	1	2005	4	2009	3
2001	2	2006	7	2010	5
2002	1	2007	5	2011	7
2003	7	-			

Per continuare la riflessione sui dati biografici si è analizzata [22], per chi non vi è nato (poco più della metà del campione), l'età di arrivo in Italia: dodici studentesse sono arrivate quando avevano fra 1 e 4 anni, ventidue fra 5 e 7, diciassette fra 8 e 10, otto fra 11 e 14.

Se si valuta poi da quanti anni le ragazze intervistate vivono in Italia [25], 57 lo fanno dalla propria nascita, 4 vi si trovano fra i 10 e i 12 anni, 24 fra i 6 e i 9 anni, 23 fra i tre e i cinque anni, 13, cioè un decimo del campione, sono a Torino da due anni o meno.

²⁹ Triculturale è (Daniele, 87), che ha un papà marocchino e una mamma polacca, e lo sono (Ronaldino, 52), (Sorpresa, 54) e (Fahad, 103), che oltre a essere cresciuti rispettivamente in Nigeria e Pakistan, hanno vissuto degli anni coi loro genitori in Spagna e Gran Bretagna; oppure anche (Vanessa, 105), con genitori albanesi, cresciuta però alcuni anni con la nonna in Grecia; (Ronaldo, 116) con genitori peruviani cresciuto coi nonni in Cile; (Luisa, 26), cresciuta in Romania all'interno della comunità lipovans; (Jecky Khan, 59) bimbo rom pendolare fra Romania e Italia, ecc. ...

Sei studenti³⁰ poi fanno parte del gruppo "avanti e indietro":³¹ pur essendo nati³² e in parte cresciuti in Italia, ve ne sono poi allontanati [23] per andare a vivere da parenti nel paese di origine,³³ e sono poi ritornati in Italia [24] in un'età compresa fra i 4 e gli 11 anni, passandovi complessivamente [26] un periodo che va dai 4 ai 9 anni.³⁴ Se cambiare casa, amici, scuola, lingua e paese (e in alcuni di questi casi anche i famigliari accudenti) è una questione complessa, quanto impegnativa lo diventa per bambini che lo fanno più volte nelle loro giovani vite? E quanto deve essere pronta e attrezzata una scuola ad accogliere e seguire nel migliore dei modi questi giovani destini?³⁵

Il numero di chi arriva grandicello da un altro paese e si unisce a compagni di classe che frequentano da numerosi anni le elementari o addirittura le medie italiane, pur essendo ridotto, dovrebbe venir registrato dal MIUR per attuare pratiche didattiche mirate. Cialfoni (2006: 122-123) nell'intervistare questi ragazzi nota:

Il rapporto con la scuola. Dalle parole dei ragazzi emerge spesso come loro non si aspettassero, prima di venire in Italia, un'esperienza così difficile ad esempio rispetto alla scuola: il perdere anni scolastici, il non riuscire a ritrovarsi nei programmi italiani o non vedere riconosciute le competenze precedentemente apprese, non era stato messo in conto, e il non esserne preparati ne aumenta la violenza dell'impatto.

Per quasi tutti gli studenti intervistati Torino è la prima e unica città italiana di residenza [27], solo sette hanno abitato precedentemente in altre città italiane, quattro con un unico trasloco alle spalle insieme alla famiglia da altre città del Nord (Asti, Aosta, Moncalieri, Padova), altri affrontando percorsi più tortuosi prima di approdare a Torino.³⁶

Come si sentono questi ragazzi a cavallo fra due mondi: si percepiscono come solo italiani, sono più legati al paese di origine della famiglia, o creano magari una sintesi personale dei loro diversi paesi (e magari di altri ancora che "adottano")? Per saperlo glielo si è esplicitamente chiesto,³⁷ se si guardano i numeri assoluti, sette noni affermano di sentirsi comunque italiani, e nove su dieci si identificano con il proprio paese di origine.

30 Si tratta di (Gabriella, 32), (Feegardi, 46), (Ronaldino, 52), (Elisa, 53), (Sorpresa, 54) e (Jacky Khan, 59): una tunisina, un rumeno rom, due cinesi e due fratelli nigeriani. Due fra loro hanno viaggiato più degli altri: (Feegardi, 46) ha fatto tre volte avanti e indietro fra Italia e Cina, seguiamo la sua spiegazione "sono nata a Milano, a 5 mesi sono andata in Cina dove ho vissuto con i nonni, a 4 anni sono tornata a Torino dove ho fatto la materna e la prima elementare, poi sono tornata in Cina dove ho fatto la 1, 2 e 3 elementare, per finire sono ritornata in Italia dove ho ripreso dalla 4 elementare"; (Jacky Khan, 59) invece è cresciuto in Romania, è venuto per un anno in Italia quando aveva 9 anni, è poi ritornato in Romania e dopo un anno, quando aveva 11 anni, è ritornato in Italia (i suoi genitori "minacciano" di rimandarlo, da solo, in Romania se non dovesse venire promosso in quinta elementare).

31 Per questi motivi nel momento in cui andava attribuita loro un'etichetta generazionale, gliene sono state date ben due: hanno ricevuto d'ufficio quella di G2 (con l'eccezione di uno), perché nati in Italia, ed è stata accostata a questa, l'etichetta corrispondente all'età del loro secondo ritorno in Italia, vi sono quindi, ad esempio, studenti che sono contemporaneamente G2 e G 1,5.

32 Cfr. l'articolo di Rasha El Sherif (2014) in cui la giornalista, nata in Italia, trasferitasi in giovanissima età in Egitto e ritrasferitasi in Italia al termine delle elementari si interroga:

Fu un'integrazione difficile: ebbene sì, già alla tenera età mi ero trovata a fare i conti con l'integrazione perché venivo vista come la new-entry del paese, immigrata, nata in Italia ma comunque e sempre immigrata. Ho vissuto chiedendomi spesso se i miei genitori avessero fatto bene a stabilizzarsi di nuovo in Italia, perché io non riuscivo a capire se essere seconda generazione è una risorsa o una croce.

33 Nel caso di (Ronaldino, 52) e (Sorpresa, 54) i figli hanno seguito i genitori in una emigrazione temporanea in Spagna.

34 Gu Ai Lian, presidente dell'associazione socio-culturale italo-cinese Zhisong (<http://www.zhisong.org>), nell'incontro del 18 gennaio 2012 spiega le conseguenze a medio termine del vivere muovendosi fra due paesi. I genitori cinesi sono molto preoccupati per lo studio dei ragazzi, magari dopo la materna li mandano in Cina a studiare, in scuole che loro reputano giuste (il tipo di apprendimento che ha luogo in Italia viene percepito come troppo ludico), ritornano poi per le medie, ma diventa difficilissimo, a scuola e coi genitori, il legame è interrotto, non si riesce a ricucire il rapporto, bisognerebbe dedicarvi tempo e parole, e ciò non avviene.

35 Qui sotto si possono leggere le riflessioni della (Commissione Istruzione Camera Deputati 2011: 11) riguardo agli studenti cinesi nati in Italia e cresciuti dai nonni, con i dovuti adeguamenti esse si possono allargare anche a studenti di altri paesi:

Questi ragazzi, dunque, benché nati in Italia, non compiono qui il loro percorso formativo ma lo iniziano in Cina, con tutti i problemi di apprendimento connessi alle difficoltà di inserimento in Italia. Si tratta di giovani che in Cina potevano godere di discreti tenore di vita e status sociale – soprattutto grazie alle rimesse dei genitori – e che si ritrovano invece improvvisamente in un Paese straniero, con genitori con i quali non c'è una familiarità di vita e in una situazione di scarsa considerazione sociale. Tutto ciò è alla base di numerosi abbandoni scolastici, visto che la popolazione scolastica più a rischio è rappresentata da questa tipologia di giovani cinesi che finiscono con l'isolarsi dagli altri studenti, arrivando ad esprimere talvolta anche situazioni di forte disagio sociale.

Interessante notare come proprio questi casi particolarmente critici non vengano registrati dalle statistiche MIUR: essi compaiono come studenti G2, o spesso anche fra gli studenti italiani, perché in occasione del loro ricongiungimento in Italia, se i genitori sono già naturalizzati, trasmettono loro automaticamente la cittadinanza italiana.

36 (Feegardi, 46) si muove fra Milano e la Cina, (Elisa, 53) fra Milano e Rovereto, (Barbara, 67) fra Napoli e la Cina.

37 La domanda è stata posta piuttosto in là nell'intervista, a conclusione di un percorso di riflessione sugli usi linguistici futuri, perché sembrava, ed è stato confermato sul campo, che fosse agevole per i ragazzi parlare della loro identità in senso lato partendo dalla loro identità linguistica.

Tabella 77: percezione identità studenti [91]

appartenenza a Italia + paese di origine	82
appartenenza prevalentemente a paese/i di origine	28
appartenenza prevalentemente a Italia	11
Appartenenza ad altri paesi ³⁸	2

Più in dettaglio meno di uno su dieci si percepisce come solo, o prevalentemente italiano,³⁹ quasi un quarto come solo o prevalentemente autoctono di un altro paese,⁴⁰ e in più di due terzi convivono (con o senza problemi)⁴¹ le anime dei due paesi, quello di residenza e quello di provenienza.⁴² Fra gli studenti c'è chi ha ulteriormente specificato come percepisse la propria appartenenza duplice: qualcuno (35) ha spiegato detto di sentire "mescolate" dentro di sé le culture dei suoi paesi di riferimento: in questo caso si può parlare con Laura Tussi (2015) di "pluriappartenenza cosmopolita e internazionale". Altri invece (25) hanno specificato di sentirsi "non mescolati" (25), e avrebbero potuto spiegare dettagliatamente in che cosa si sentivano italiani, e in che cosa, o quando, si sentivano cinesi, marocchini,

38 Si tratta di Gran Bretagna e Spagna, in cui gli studenti hanno vissuto per un periodo con la propria famiglia.

39 (Emma, 25) "mi sento più italiana perché parlo solo italiano [a casa dice però di parlare rumeno], rumena non lo so, non tanto, tutti mi dicono 'ma tu non sembra che sei rumena', perché io l'italiano lo parlo bene", (Avril, 20) "sono da tanto tempo qui, è come se fossi nata qui".

40 (Sara, 3) "mi sento brasiliana, vorrei la cittadinanza italiana per essere in regola, però molti miei compagni italiani non rispettano i propri genitori, noi brasiliani abbiamo rispetto per i genitori", (Randa, 4) "mi sento egiziana, è il mio paese, [l'egiziano è] la mia madrelingua", (Denise, 5) "le culture dei due paesi sono abbastanza simili, ma se uno mi chiedesse cosa sono, risponderei 'rumena, e vivo felicemente in Italia'", (Omar, 12) "mi piacerebbe essere nato in Marocco, è il paese della mia famiglia, mi piace essere marocchino", (Jennifer, 47) "mi sento marocchina perché ho più amici marocchini, esco sempre con loro", (Matteo, 77) "sono nigeriano, sento la mancanza dei miei amici nigeriani".

41 Cfr. la testimonianza di Rasha (El Sherif 2014), in cui la redattrice descrive plasticamente che cosa vuol dire per i figli crescere, e per i genitori allevare figli, fra due paesi e due culture.

42 (Jack, 2) "mi sento italiano perché sono in Italia, vado alla scuola italiana e devo parlare italiano con la gente per capirci, a casa devo parlare rumeno con i miei genitori, perché a volte non capiscono l'italiano", (Ezio, 6) "al 60% sono italiano perché sono da più tempo qua, poi in Romania ci sono stato pochissimo e ci vado solo in vacanza, della storia rumena mi piace la leggenda del conte Dracula", (Pacifico, 8) "sono metà metà: la Romania è dove sono nato e ho gli amici, l'Italia mi piace, ho tanti amici, è un bel paese, non lo vorrei lasciare", (Molly, 9) "mi sento rumena perché sono nata in Romania e ho i genitori rumeni, mi sento italiana perché vivo in Italia da sei anni e mi sento come un'italiana", (Valentina, 15) "mi sento marocchina quando sono in Marocco e italiana quando sono fuori con i miei amici", (Alexis, 19) "mi sento più italiana, durante le feste più rumena", (Natalia, 26) "quando parlo italiano mi sento più italiana, però quando arrivo a casa mi sento più rumena, perché cuciniamo cibi rumeni", (Doha, 31) "a seconda dei giorni, quando c'è una festa italiana mi sento di farne parte anch'io, quando c'è una festa marocchina allora mi sento marocchina", (Gabriella, 32) "a volte mi sento più italiana perché sono nata qui, però da alcuni vengo sempre considerata una tunisina; quando vado in Tunisia mi sento un po' italiana e un po' tunisina, mi sento italiana perché sono nata qui, la mia famiglia vive qui, la mia scuola è qui", (Francesco, 33), "sono cinese perché ho gli occhi a mandorla, italiano perché ho vissuto più della metà della mia vita in Italia", (Splash, 37) "mi sono sempre considerato italiano di stampo marocchino, sono nato qui, la mia lingua e la mia cultura sono italiane, ma mi fa piacere avere una seconda cultura, una seconda lingua e la cultura del Marocco, del Marocco mi piace il luogo, le amicizie", (Parallelogramma, 39) "sono marocchino perché i miei genitori vengono da là, sono italiano perché sono nato qui", (Warda, 43) "quando mangiamo la pasta mi sento italiana, quando mangiamo cibi marocchini, marocchina", (Sorella della luna, 56) "preferisco mangiare con le posate italiane e mangiare cibo italiano; invece per guardare la televisione, andare al mare o stare coi nonni mi sento più marocchina", (Jacky Kahn, 59) "mi sento italiano, anche un po' rumeno e un po' rom, mi sento italiano perché sono piccolo come molti italiani, rom per la mia lingua e l'accento quando parlo rumeno", (Sara, 60) "quando sono araba prego, mangio cose buone, speciali, quando sono italiana studio in una lingua importante e gioco con le amiche", (Patty, 68) "il mio angolo italiano è la scuola, quello marocchino a casa coi miei genitori e alla scuola araba", (Rosa spinosa, 69) "nell'angolo rumeno metto la mia infanzia, in quello italiano le cose che faccio nella mia scuola", (Rubber, 73) "mi sento più italiano perché ormai conosco bene questa città, più peruviano perché sono bravo a parlare [lo spagnolo]", (Christine, 83) "anche se vivo in Italia sono marocchina, sono marocchina quando parlo coi miei genitori, con le amiche di mia mamma e con i nonni con la videocamera; sono italiana perché siamo in Italia e tutti parlano italiano", (Brioche, 84) "mi sento italiana e mi sento anche rumena, rumena perché so parlare e capire il rumeno e leggerlo e scriverlo, italiana perché vado in una scuola italiana e uso l'italiano", (Daniele, 87) "tifo la nazionale di calcio italiana, mi sento polacco per la carnagione, marocchino per la voglia di fare, il carattere", (Chihuahua, 88) "mi sento rumena quando vado nel mio paese e parlo coi miei genitori in rumeno, italiana quando vado a scuola e quando incontro i miei amici italiani", (Cassano, 95) "mi sento italiano quando parlo con gli italiani, marocchino quando parlo coi marocchini", (Rex, 99) "nell'angolo italiano metto tutto quello che so sulla lingua [italiana], e in quello peruviano la stessa cosa", (Angela, 101) "l'angolo marocchino è in famiglia, quando sono in Marocco, o quando mi chiedono come adesso, con un'intervista, del Marocco; sono italiana quando sono a scuola e in giro per la città", (Fahad, 103) "mi sento italiano perché tutti attorno a noi lo sono, mi sento inglese quando parlo inglese o sono con amici inglesi, mi sento pachistano quando sono con mio papà", (Vanessa, 105) "io tengo molto all'Albania, mi dispiace per tutte le tradizioni che non posso condividere con gli altri [non albanesi], a volte mi sento un po' sola per questo, mi sento italiana quando sto con i compagni", (Ronaldo, 116) "mi sento italiano quando sono con i miei amici, mi sento peruviano quando sono con la mia famiglia, mi sento cileno quando gioco a calcio, i cileni sono forti a calcio", (Claudia, 124) "mi sento peruviana quando sono con i miei amici, e italiana quando sono a casa coi miei fratelli", (Ally, 125) "sono inglese con mio padre, italiana a scuola e con mia madre e mia sorella", (Thomas, 126) "mi sento eritreo durante la festa di indipendenza".

rumeni, ecc. Ciafaloni (2006: 150) utilizza il termine "biculturalismo alternato", vale a dire un'alternanza di identificazione con il proprio gruppo di origine e con il gruppo degli autoctoni, quasi sempre funzionale a compiti e interessi delle diverse situazioni.

In metà dei casi i genitori si sono sbagliati nell'individuare come si vedesse la propria figlia, tendendo a sovrastimare l'appartenenza italiana.⁴³ Presentiamo un esempio di proiezione divergente fra genitore (in questo caso papà) e figlio. (Frozen yogurt, 40), figlio di mamma brasiliana e papà italiano, quando deve rispondere sulla sua identità indica ambedue le culture di appartenenza. Sua mamma, brasiliana, lo registra, (Mae Coruja, 63) "arrivati in prima elementare i bimbi dovevano colorare una faccina e fare il loro autoritratto, la sua faccina era metà rosa e metà marrone, gli ho chiesto il perché e mi ha risposto 'mamma, ma io sono metà italiano e metà brasiliano'", mentre il padre, italiano, (Noce, 138) cerca di minimizzare il lato brasiliano del figlio "sicuramente si sente italiano, e percepisce anche una realtà brasiliana, apprezza il fatto di avere componenti brasiliane, dire che è ambedue non rispecchierebbe la realtà dei fatti".

A leggere i commenti dei ragazzi vi sono criteri diversi che portano ad un'auto-percezione legata ad un'appartenenza singola, doppia o mescolata: la lingua e la pronuncia, il cibo, le tradizioni, le feste, la religione, la storia, la propria famiglia ristretta o allargata, le amicizie, la scuola, il luogo in cui si nasce, cresce e il tempo che ci si passa, le vacanze, la corporatura e i tratti somatici, i programmi televisivi, il carattere, le capacità calcistiche, ecc., a tutti questi va anche aggiunta l'etero-percezione, che rafforza o è in contrasto con la propria auto-percezione. Nella ricerca di Ciafaloni (2008: 143) si legge al riguardo:

Molti dei ragazzi nati in Italia conoscono la storia europea ed in particolare italiana, ma non sembrano avere molte nozioni, né molto interesse ad averle, della storia dei Paesi d'origine dei genitori; hanno idee vaghe su come vivevano i loro genitori prima di emigrare, che spesso si limitano alla condizione di povertà e carenza di servizi, ma – nel caso in particolare di Albania e Romania – l'esperienza dei genitori non sembra passare ai figli [...] Viceversa dimostrano alcune conoscenze ed un certo interesse per la storia – e l'attualità – del proprio paese d'origine quei giovani (spesso nati in Italia o comunque arrivati molto piccoli) che presentano dei contesti famigliari caratterizzati da un livello di istruzione medio-alto, e dalla volontà dei genitori di far sviluppare presso i figli una doppia appartenenza, spronandoli a studiare e rafforzare la lingua d'origine, e ad informarsi sui loro Paesi (anche attraverso canali satellitari e internet).

La giornalista Cigdem Toprak (2016), a casa in Germania, Turchia e nel Regno Unito, riflette su che cosa questo ha significato per lei e il gruppo dei suoi coetanei crescere fra più mondi. Mentre genitori e parenti erano cresciuti e socializzati nei paesi del Nord-Africa e del Vicino Oriente, per lei i suoi coetanei i confini erano diventati vaghi, così come l'appartenenza a un paese e a determinate tradizioni, norme, regole, aspettative. Tutto era "troppo" per loro: i compiti, tradurre per i genitori negli uffici, i parenti, le estati nei paesi dei genitori dove venivano stigmatizzati come troppo occidentali; soprattutto non era possibile continuare perennemente a spiegare, giustificare e scusare quel che erano e quello che volevano essere; i loro confini erano troppo vicini ai loro sogni, e questo faceva male. Loro, gli allievi "stranieri" della scuola, facevano gruppo, in particolare al liceo, creando il loro mondo, abitato da chi come loro aveva un'identità transnazionale e cosmopolita, che cozzava con la cultura borghese e monoculturale dei compagni. Erano alla ricerca di libertà, accettazione, riconoscimento, sia da parte della loro comunità etnica, che da parte di quella del paese in cui crescevano. Volevano venire considerati dalla società non solo per il loro diploma di maturità, ma anche con il loro pacchetto di problemi, il loro sentirsi divisi, i loro sogni. All'epoca i media o lo spazio pubblico non presentavano persone con cui identificarsi e su cui orientarsi come modelli, che potessero mostrare loro qual era la strada per riuscire a combinare le aspettative dei genitori e della comunità etnica, con quelle della società. Non si sentivano vittime, ma venivano emarginati, e quindi prima o poi lo diventavano. E si accorgevano di quanto fosse difficile che la società maggioritaria li accettasse così come erano, con le loro identità multiple, e che anche la comunità minoritaria non riusciva ad accettarli così come volevano essere, liberi, critici e indipendenti. Mancava la volontà politica di sostenere i "figli degli stranieri". C'era sempre un insegnante, un assistente sociale, un vicino che notava le loro silenti grida di aiuto, e si sforzava di aiutarli nel risolvere il loro dilemma dell'appartenenza a due mondi, ma in questo anche lei o lui era solo, come lo erano loro, perché il paese in cui crescevano non si interessava davvero a loro. Il loro impegno per poter vivere liberi non veniva né riconosciuto né tantomeno premiato, lotta-

43 Sette genitori infatti percepiscono i propri figli come "solo" italiani, mentre cinque volte (una madre ha due figli che danno la stessa risposta) questi ultimi si sentono figli di ambedue i paesi, tre volte come maggiormente legati al paese di origine; in un caso poi un genitore individua il figlio come misto, mentre questo si vede principalmente boliviano. In tre casi accade invece il contrario, i genitori individuano i figli come legati principalmente al loro paese d'origine, mentre questi ultimi si percepiscono come misti. In un caso infine i genitori vedono il figlio legato principalmente al paese d'origine, che loro individuano nel proprio paese di nascita, mentre per il figlio si tratta del paese in cui è cresciuto coi nonni.

vano contro categorie stereotipate, non potevano sentirsi appartenenti a un paese, e neanche essere stranieri, in tutti i loro paesi venivano etichettati e trascinati qua e là.

La giornalista televisiva Pinar Atalay, nata in Germania da genitori turchi, interpellata⁴⁴ sul ruolo che essa rappresenta come persona con retroterra migratorio che ha fatto carriera, e che può rappresentare quindi un modello di identificazione positivo per molti giovani con retroterra migratorio, spiega di sé che lei in realtà si vede come tedesca con radici in Turchia, paese in cui ogni anno trascorre del tempo per andare a trovare nonni e parenti, e di cui parla la lingua, cosa che le è molto utile nella sua professione di giornalista, visto che può fruire in modo diretto dei media turchi. Le piacerebbe che un giorno questa venisse considerata una cosa normale, e che non le venissero più poste domande al riguardo, così come accade a un "meridionale" bavarese che si trasferisce ad Amburgo, al "freddo" Nord, e per cui viene dato per scontato che abbia anche un'altra lingua e abitudini, senza mettere in dubbio la sua appartenenza nazionale.

Verosimilmente a molti dei ragazzi intervistati, probabilmente, piacerebbe venire considerati ovviamente italiani,⁴⁵ e altrettanto naturalmente, vorrebbero che venisse accettato che una parte di loro ha anche radici in un'altra lingua e cultura. Di fronte a tanti ragazzi che vivono come un'ovvietà il loro bilinguismo e biculturalismo, c'è una parte di società intorno a loro che non è pronta ad accettare questo dato di realtà.⁴⁶

Se si indaga su festeggiamenti e feste,⁴⁷ ancorate alle tradizioni dei paesi e assai spesso di origine religiosa, si nota che all'interno delle famiglie c'è un rapporto molto sereno sia rispetto alle feste del paese di origine, che rispetto a quelle italiane. I ragazzi festeggiano più di nove volte su dieci le feste tipiche dei paesi dei loro genitori,⁴⁸ ma solo in un quarto dei casi vengono festeggiate in maniera esclusiva, altrimenti vengono affiancate dalle feste italiane in un gioioso sincretismo, facile quando i paesi di origine sono di tradizione cristiana e le feste spesso coincidono.⁴⁹ Le feste italiane vengono spesso celebrate in modo laico, con un'adesione non religiosa,⁵⁰ bensì legata alle usanze del Natale, dell'Epifania, di Pasqua e dell'Ascensione. Solo otto ragazzi⁵¹ festeggiano esclusivamente le feste italiane.⁵² (Alexander, 65), unico nel campione, si ritrova senza nessun tipo di festeggiamenti "in Cina ci sono delle feste, ma i miei genitori se le dimenticano, e non conoscono quelle italiane", per gli altri è vero piuttosto il contrario, la letteratura non ha ancora sufficientemente tematizzato un dono che deriva dall'essere ragazzi biculturali rispetto ai compagni autoctoni: si hanno molte più occasioni per festeggiare,⁵³ ricevere regali e gustare prelibatezze gastronomiche;⁵⁴ come spiega (Luisa, 120) "noi [ragazzi binazionali] siamo fortunati, perché abbiamo il doppio di feste".

44 Si tratta di un'intervista monografica all'interno della trasmissione radiofonica *Leute* del SWR1 del 18 novembre 2014.

45 Anche se in base all'attuale legge sulla cittadinanza così non è.

46 Similmente al fatto che fino a poco fa a Torino si trovavano "piemontesi doc" che vedevano un italo-siciliano o un italo-calabrese semplicemente come un "terrone", e appartenente a una categoria diversa dalla propria, serenamente "italo-piemontese".

47 Per gli usi linguistici di tutta la famiglia durante i festeggiamenti cfr. la trattazione della domanda [109].

48 (Erica, 7) "non possiamo festeggiare con altre persone di Capo Verde, però il giorno di capodanno cantiamo canzoni e ci facciamo gli auguri nelle due lingue, telefoniamo e facciamo gli auguri a nonni", (Gabriella, 32) "nelle feste arabe guardiamo la televisione, ascoltiamo musica araba e usiamo l'arabo, a Natale o Pasqua usiamo l'italiano", (Mae Coruja, 63) "in passato festeggiavamo carnevale con altre amiche brasiliane, andavamo alla sfilate con un copricapo fatto in casa e la maglietta brasiliana gialla, oggi non non riusciamo più a farlo", (Vanessa, 105) "festeggiamo, a rotazione, grandi feste fra tutti i parenti in Italia (Padova, Genova, Bari, L'Aquila), a volte vengono dall'Inghilterra, siamo 200-300 persone alla volta, affittiamo un locale per un giorno, per dormire ci si ferma dai parenti, soprattutto per battesimi e fidanzamenti, i matrimoni li festeggiamo in Albania", (Thomas, 146) "tutti gli eritrei [di Torino] si mettono d'accordo, affittiamo un locale e festeggiamo le nostre feste".

49 (Francine, 1) "quelle rumene le festeggiamo spostate come data, perché corrispondono alle vacanze italiane", (Margherita, 62) "coincidono con quelle portoghesi", (Brioche, 84) "sono uguali a quelle rumene", (Luisa, 121) "sono le stesse di quelle croate", (Giovanni, 106) "la maggior parte delle feste italiane e portoghesi coincidono", (Jessica, 121) quelle croate e quelle italiane sono le stesse".

50 (Camilla, 11) e (Omar, 12) "festeggiamo quelle italiane non in senso religioso, ad esempio a Pasqua prendiamo le uova di Pasqua", (Sorella della luna, 56) "mio papà mi compra anche i regali di Natale e di Pasqua", (Gatto, 136) "di solito festeggiamo quelle italiane, ogni tanto quelle tedesche, ad esempio quella che metti le scarpe fuori [Nikolaus]".

51 Sono (Michael, 45), (Ronaldino, 52), (Andrea Rossi, 70), (Capitan Kevin, 75), (Brioche, 84), (Axel, 110), (Ally, 125) e (Alessandra, 127) e vengono da Albania, Brasile, Camerun, Filippine, Italia e Gran Bretagna, Marocco, Nigeria e Vietnam.

52 (Michael, 45) "io non so neanche che feste ci sono in Camerun".

53 I ragazzi cinesi ad esempio festeggiano il Capodanno italiano il 31 dicembre, e successivamente anche quello cinese. I ragazzi rumeni e una ragazza russa hanno raccontato di festeggiare Pasqua due volte, sia seguendo il calendario cattolico romano, sia quello cattolico ortodosso, (Jas, 144) "festeggiamo due Natali, due Pasque, siamo fortunati, siamo ortodossi".

54 (Meha, 35) "festeggiamo quelle musulmane, però a Pasqua compriamo le uova, siamo comunque a casa, ma non è proprio festeggiare, coi miei vicini ci scambiamo cibi tipici per le feste, ognuno rispetta la religione dell'altro", (Marianka, 29) "festeggiamo sicuramente di più le polacche, però anche la festa del sacrificio musulmana, e anche le feste che ci sono qua".

Tabella 78: paese/i feste festeggiate [108]

Italia + paese/i di origine	85
solo paese/i di origine	27
solo Italia	8

Quasi tutti i genitori sono arrivati in Italia prima dei figli, la madre da più tempo a Torino/in Italia [28] vi è arrivata nel 1984, il padre con più anzianità di residenza è arrivato nel 1977, la Tabella qui sotto, che raggruppa le annate di arrivo dei genitori,⁵⁵ regala qualche sorpresa. Ritroviamo la preponderanza di papà "italiani di nascita" rispetto alle omologhe mamme, ma scopriamo che parecchie più mamme rispetto ai papà (32 vs. 18) sono venute a Torino negli anni più lontani, ovvero fra il 1977 e il 1995,⁵⁶ i papà "recuperano" poi fra il 1996 il 2001, raggiungendo come arrivi un numero simile a quello delle mamme (37 vs. 36), per superarle poi nel periodo più recente, dal 2002 al 2010 (23 vs. 31).

Tabella 79: anno arrivo genitori in Italia/a Torino [28]

	madri	padri
dalla nascita	3	14
dal 1977 al 1989	10	5
dal 1990 al 1995	22	13
dal 1996 al 2001	37	36
dal 2002 al 2010	23	31

Se si va a verificare quindi da quanto tempo i genitori vivono a Torino [29], escludendo i genitori nati in Italia, in media le mamme vi si trovano da 14,6 anni e i papà da 23 anni anni.

Tabella 80: durata residenza genitori in Italia [29]

	madri	padri
dalla nascita	3	14
da 19 a 35 anni	13	14
da 12 a 18 anni	55	39
da 6 a 11 anni	36	40
da 1 a 5 anni	11	7

Notiamo che la durata del soggiorno differisce fra papà e mamme, legata ad un numero di arrivi femminili maggiore a partire dalla metà degli anni '90, con proporzioni fra i sessi che si invertono leggermente a partire dal 2000 per arrivare negli ultimi anni nuovamente a una lieve prevalenza femminile, segno probabilmente di crisi in ambiti di lavoro tradizionalmente maschili, di fronte a una domanda costante nell'ambito della cura alla persona, "classicamente" femminile.⁵⁷

All'interno delle diverse comunità emergono schemi di migrazione diversi: nella comunità arabo-ona tendenzialmente sono gli uomini a venire per primi,⁵⁸ e ad un certo punto si fanno seguire dalle mogli, di regola casalinghe, coi figli; la situazione è speculare all'interno della comunità filippina o per l'America Latina, in cui sono le mogli a fare da apripista venendo in principio da sole. Nella comunità rumena infine spesso è la coppia, con ambedue i genitori attivi lavorativamente, a trasferirsi in Italia

⁵⁵ Per i figli è stato molto difficile rispondere a questa domanda, ben 33 delle indicazioni sono "dati presunti", si tratta infatti di anni ricostruiti con faticosi ragionamenti dai ragazzi, in 14 casi poi i ragazzi non sono riusciti ad indicare neanche un anno di massima.

⁵⁶ I dati di ASAI (2016) riguardanti l'area torinese mostrano che l'immigrazione delle donne è stata particolarmente numerosa dagli anni 2000 al 2007-2008, quella delle donne Marocchine e dell'America Latina è iniziata fin dall'inizio degli anni '90, mentre le donne Romene hanno iniziato ad arrivare in modo massiccio dopo il 2002. Dal 2009 viene osservata una riduzione globale della migrazione.

⁵⁷ Cfr. Istat (2014a), secondo cui il tasso di disoccupazione delle donne straniere ha avuto un incremento ridotto rispetto a quello degli uomini stranieri (+3,4 vs. + 14 punti), poiché esse sono prevalentemente inserite nell'unico settore, i servizi alle famiglie, che ha conosciuto un incremento dell'occupazione.

⁵⁸ (Sjlvia, 61) "mio papà lavorava a Torino e ci mandava i soldi".

mentre i figli crescono con i parenti, quando la situazione lavorativa, abitativa e burocratica si è stabilizzata, i figli si ricongiungono poi ai genitori.⁵⁹

Il progetto migratorio permette effettivamente che le famiglie riescano a ricongiungersi, e genitori, figli e fratelli riescano a stare nuovamente insieme nel nuovo paese [30]? Dei ragazzi 56 vivono da quando sono nati insieme a tutta la sua famiglia, 51 da qualche anno, per 14 non vi è un ricongiungimento pieno, poiché un genitore, di regola il padre, vive altrove [49], sia perché è tornato e/o rimasto al paese di origine, oppure anche perché si è trasferito in un'altra città italiana o in un altro paese [50].

A volte sono sorelle/fratelli [51] a crescere nel paese di origine, e vi sono quindi situazioni in cui essi crescono in due paesi diversi⁶⁰ (chi in Italia coi genitori, e chi in paese di origine coi parenti) e si vedono solo nelle vacanze, questo avviene quando i fratelli maggiori non desiderano cambiare scuola, amici e abitudini, e quindi soltanto i figli più giovani lasciano il paese di origine per andare a vivere in Italia dai genitori, oppure perché il "certificato di condizione abitativa" non permette di far venire tutti i figli insieme in Italia, oppure anche perché visto il costo della vita differente, non sarebbe possibile mantenere l'intera famiglia in Italia. (Francesco, 33) spiega che in realtà il concetto di fratello e anche di mamma non devono essere necessariamente legati alla consanguineità "io considero fratelli anche i due figli della parente di mia mamma con cui sono cresciuto da piccolo, che io chiamavo mamma, ho ancora contatti con loro, e adesso uno dei miei fratelli 'finti'⁶¹ lavora da noi."

Se si escludono le famiglie in cui si sta tutti insieme già dalla nascita, e quelle disgiunte perché i genitori sono comunque sentimentalmente separati, o dove sorelle/fratelli maggiori diventati adulti sono usciti di casa, o in cui c'è stata un'adozione (e non tutti i fratelli sono stati adottati), si nota che un ottavo degli studenti del campione ha comunque un pezzo di famiglia che si trova nel paese di origine [30]. Poco più di due quinti della famiglie nel corso del tempo sono riusciti a portare a Torino tutti i componenti, fra queste più della metà degli studenti vive con tutta la sua famiglia da massimo cinque anni, detto in altre parole, per la maggioranza di questo gruppo di ragazzi la regola è stata di passare almeno metà della propria vita lontani dalla propria famiglia,⁶² o con solo una parte di essa.

Questa sommaria descrizione fa emergere un tratto comune ai destini famigliari legati alla scelta migratoria, quello della distanza e della separazione, geografica e temporale.⁶³ Mariti che passano anni distanti dalle loro mogli, figli dai loro genitori, sorelle dai propri fratelli, come nota Rita Vittori (2003: 30) gli adulti compiono determinate scelte in mancanza di alternative, ma i figli le subiscono come frutto di decisione genitoriale, esse lasciano tracce profonde nel sentire delle singole persone e nelle relazioni fra di loro, e obbligano, nel momento del ricongiungimento, famiglie, i cui membri prima dell'emigrazione hanno magari vissuto insieme per periodi molto brevi, a condividere lo stesso tetto e a iniziare a conoscersi o a riconoscersi, con tutte le difficoltà e i rischi che questo comporta, inclusa la nostalgia di legami e abitudini consolidate nel paese di origine. Per i ragazzi ricongiunti si tratta, come sottolinea Fiorenzo Oliva (2011: 18-19), di subire due volte la scelta migratoria, in primo luogo quando i genitori vanno a vivere all'estero e li lasciano indietro, e poi quando tocca a loro venire a vivere in Italia; può succedere inoltre che i parenti o i conoscenti a cui vengono affidati al paese di origine non sempre riescono a seguirli adeguatamente, e non rappresentano solidi punti di riferimento, allora (*op.*

59 Secondo uno studio citato da Migranti Torino (2014) il 75% delle madri rumene che vanno a lavorare all'estero, inizialmente non porta con sé i figli.

60 (Feegardi, 46) "mio fratellino adesso è in Cina, in estate starà tre mesi a Torino, forse ritorna quando ha finito la terza elementare, (Enrico, 48) "noi fratelli siamo arrivati mano a mano dalla Romania, mio fratello di 18 anni è arrivato da poco, mia sorellina è nata qui", (Alexander, 65) "mia sorella maggiore è venuta dalla Cina in Italia a 18 anni, adesso lavora a Milano, ci vediamo ogni tanto, mio fratellino sta per qualche anno in Cina dai nonni", (Rosa Spiniosa, 69) "mio fratello quando la mamma è venuta in Italia aveva 13 anni, non è voluto venire per poter continuare gli studi in Romania, sta con mio zio, ci vediamo solo d'estate", i genitori di (Andrea, 109) hanno dovuto ingegnarsi per avere, almeno a turno, i figli con sé: "fino a quando io avevo due anni stavamo tutti insieme in Bolivia, poi le due mie sorelle più grandi sono andate in Italia insieme ai miei, e io stavo con l'altra mia sorella da mia nonna, poi loro sono tornate in Bolivia e io sono stata non più con mia nonna ma con le mie sorelle grandi, e poi mia sorellina e io siamo venute qua", (Spiderman, 111) "quando mio fratello aveva due anni i miei genitori sono venuti in Italia, lui è rimasto nelle Filippine dove è cresciuto coi parenti, è venuto in Italia quando aveva venticinque anni", (Kjara, 119) "sono cresciuta in Marocco coi nonni, ogni tanto vedevo mio papà, quando avevo dieci anni sono venuta a Torino da mia mamma e dai miei fratelli".

61 Purtroppo che l'italiano non prevede ancora dei termini per designare i parenti acquisiti o quelli di cuore, non presenti nei documenti ufficiali ma con un ruolo ben preciso nelle nostre mappe dei sentimenti, le uniche parole a cui attingere sono "non termini" come sorellastra, matrigna, quelli che impariamo leggendo favole antiche.

62 Così come viene tradizionalmente intesa, ovvero formata da una coppia di genitori coi loro figli.

63 (Camilla, 11) "però mia mamma veniva spesso [a trovarmi]", (Sofia, 18) "mio padre è partito che avevo un anno e poi due anni dopo è partita mia madre", (Iman, 23), (Simo, 24) e (Emma, 25) "papà lo vedevamo d'estate", (Natalia, 26) "mia mamma è andata in Italia che avevo un anno, vedevo i miei genitori d'estate o ogni tanto andavo io in vacanza in Italia", (Enrico, 48) "mamma e papà li vedevo nelle vacanze, la mamma c'è stata per i primi due anni, i miei fratelli raggiungevano mano a mano i miei genitori in Italia, mia sorellina invece è nata in Italia", (Barbara, 67) "mio fratellino l'ho visto poco, io sono arrivata che avevo 6 anni, e dopo pochi anni lui è andato in Cina".

cit.: 77) questi "orfani bianchi" subiscono di fatto una doppia frustrazione, prima quella legata all'abbandono da parte dei genitori, e quando sono loro, magari dopo anni, a venire a vivere in Italia, la difficoltà a lasciare le reti amicali e parentali cresciute nel tempo nel paese di origine. Favaro (2011a: 149) osserva che

la ricomposizione del nucleo spezzato dalla migrazione rappresenta un momento cruciale per tutti i soggetti dell'incontro, in quanto infrange equilibri precedenti, mette a nudo aspettative e delusioni, richiede a ciascuno di ridefinirsi e di ridefinire ruoli e relazioni che si comprimono dentro lo spazio della nuova dimora. Ricominciare a vivere insieme nel paese di migrazione rappresenta una tappa decisiva nella storia familiare, che segna in maniera profonda un "prima" e un "dopo" e che comporta modificazioni importanti, che coinvolgono piani e soggetti diversi. Essi possono infatti riguardare gli aspetti giuridici, sociali, economici, psicologici progettuali e della relazione (interna ed esterna alla famiglia, con i servizi).

Come nota Migranti Torino (2014) i lunghi distacchi non risolti poi possono portare a crisi profonde, per il quadro depressivo che presentano le madri lontane dai figli è stato coniato il nuovo termine clinico di "Sindrome Italia", iniziano ad esserci registri in cui vengono registrati i suicidi dei figli che crescono lontani dai propri genitori.

Se si va ora ad analizzare cosa è successo nei primi anni di vita delle ragazze/i torinesi non di nascita [31], che rappresentano quasi la metà del campione, quasi tutti sono cresciuti nel paese di origine, con l'eccezione di una decina equamente divisa fra chi si trovava in altre città italiane, e chi invece si trovava in un'ulteriore emigrazione, in un paese terzo con uno o ambedue i genitori oppure coi propri nonni.

Quasi sempre la madre è una figura presente nei primi anni di vita dei nostri studenti (non è così per diciassette intervistati) [32], un numero minore (31) ha passato i propri primi anni lontano dai propri padri, diversi (35) insieme ai nonni,⁶⁴ in casi isolati con zii⁶⁵ e cugini, genitori affidatari,⁶⁶ conoscenti o in orfanotrofio.⁶⁷

Quasi un terzo del campione ha passato periodi più o meno lunghi senza nessuno dei genitori [33], si tratta di 23 ragazzini rumeni, 4 cinesi, 3 moldavi e 2 marocchini.⁶⁸ All'interno di questo gruppo [34] a una metà è accaduto per periodi inferiori ai 4 anni,⁶⁹ all'altra per periodi che vanno dai 5 ai 10 anni.⁷⁰

Sebbene si sia definita la famiglia "tradizionale" come quella composta da ambedue i genitori, crescere con un genitore solo è un fenomeno che accomuna i ragazzi con retroterra migratorio a non pochi compagni stanziali, mentre crescere per anni senza nessuno dei genitori al fianco è un'esperienza che tocca solo in via eccezionale ai ragazzi autoctoni, mentre, come abbiamo visto, non è inusuale fra "i figli dell'emigrazione". Come nota Favaro (2011a: 45) essa lascia necessariamente tracce nel vissuto dei bambini, sia a causa delle molteplici separazioni dai cari con cui si è cresciuti, parenti stretti e amici, sia dall'incontro con genitori (e a volte sorelle e fratelli cresciuti in Italia), con cui non necessariamente c'è familiarità. (Mary, 78) spiega: "ho passato molto più tempo coi miei nonni che coi miei genitori, conosco molto meglio i miei nonni che i miei genitori".

Quando i genitori sono partiti per l'Italia lasciando i figli alle cure altrui [36], sostanzialmente ai nonni, in alcuni casi a sorelle maggiori e zie, o anche a conoscenti, ca. quattro settimi delle volte [35] ciò è accaduto quando i bimbi erano molto piccoli (0-2 anni di età). Il partire anticipato dei genitori era

64 (Ezio, 6) "prima è partita mamma e sono stato con papà, poi è partito papà e sono stato coi nonni, poi quando avevo due anni sono partito anch'io", (Mary, 78) "i miei genitori lavoravano e non potevano guardarmi, da 0 a 4 anni sono stata coi nonni in un'altra città in Romania, da 5 a 7 con papà, dagli 8 ai 9 coi nonni, dai 9 in poi siamo stati tutti insieme a Torino", (Alessandro, 82) "i miei nonni abitano a 50 m l'uno dall'altro, avevo doppio letto e cameretta, un po' vivevo coi nonni materni, un po' con quelli paterni", (Peter Parker, 97) e (Laura, 113) "sono stato coi miei genitori fino ai 3 anni, con la nonna dai 3 agli 11", (Gloria, 130) "fino ai 5 anni tutta la famiglia era in Perù, poi noi genitori ci siamo trasferiti a Torino e dai 5 ai 10 anni i nostri figli sono stati in Cile dai nonni".

65 (Cathrin, 123) "mia mamma è andata via che avevo pochi mesi, la zia con cui sono cresciuta nelle Filippine ora abita con noi".

66 Si tratta di (Barbara, 67). In MIUR Rapporto (2004: 9) viene riportato come nell'area napoletana fra le famiglie cinesi è diffusa la pratica di affidare infanti a famiglie autoctone per permettere ai genitori di lavorare con ritmi assai intensi.

67 (Cristina, 148) "fino a 5 anni nostra figlia è cresciuta con la madre biologica e i fratelli, poi è andata in orfanotrofio".

68 Considerato il numero alto di ragazzine marocchine intervistate, trenta, i due qui presenti sono un numero decisamente piccolo che corrisponde ad un'eccezione, mentre i 23 ragazzini rumeni su 30, o i 3 moldavi su 4, o i 4 cinesi su 7 mostrerebbero che passare mesi o anni lontani dai genitori affidati ai parenti in altri paesi corrisponde ad una prassi decisamente più diffusa.

69 Vista la giovane età degli intervistati, si tratta di periodi di durata non indifferente. Si tratta in particolare di ragazzi rumeni/moldavi, due albanesi, e rispettivamente una/o ragazzo/a cinese, filippina e ucraina.

70 Troviamo in questo gruppo oltre a ragazzi rumeni/moldavi, 3 cinesi, 1 peruviano, 1 boliviano e 2 marocchini (dato che salta all'occhio, visto che tutti gli altri ragazzi provenienti dal mondo arabo sono sempre cresciuti insieme ad almeno un genitore, di fatto la madre).

motivato [37], come si è già scritto, dal voler e dover "sistemarsi" con il lavoro, l'abitazione e i documenti prima di far seguire i figli.⁷¹

Un motivo per cui i figli hanno a volte soggiornato nel paese di origine senza i genitori è peculiare alla comunità cinese. Come noteremo in dettaglio in seguito,⁷² i genitori danno grande valore al fatto che i figli imparino a leggere e scrivere anche in cinese, e di regola trovano come unica soluzione affinché questo avvenga quella di mandare i figli a vivere per qualche anno in Cina, in modo che possano venire scolarizzati in cinese.⁷³ Quando i figli crescono in Italia essi frequentano nido e scuola materna italiani o hanno tate italofone e, soprattutto a partire dai secondogeniti, crescono prevalentemente come italofoni, quindi è la semplice comunicazione orale a non essere più garantita: i genitori notano che i figli li comprendono male quando parlano loro in cinese, e parallelamente vengono interpellati dai figli in un italiano percepito come troppo complesso, per bloccare una deriva linguistica percepita come minacciosa e per ristabilire, almeno nel medio termine, una modalità comunicativa comune fra genitori e figli, i figli vengono mandati a vivere per qualche anno in Cina con parenti e/o conoscenti.

Se si passa ad analizzare la composizione dei nuclei famigliari a Torino [38] si nota come le famiglie intervistate sono composte in più dei due terzi da 4 o 5 membri, un quinto delle volte troviamo 3 membri, vi sono infine una dozzina di famiglie numerose con rispettivamente 6 e 7 membri,⁷⁴ e una famiglia composta da 8 persone.⁷⁵

Le/i ragazzine/i abitano praticamente sempre insieme [39] alla madre,⁷⁶ i padri sono assenti in undici casi, in rari casi convivono zii (7) o nonni (2). Interessanti le costellazioni in cui sono presenti anche giovani cugini come per (Michael, 45) e (Luisa, 120), il primo spiega "sono figlio unico, poi c'è mia cugina e suo fratellino, siamo cresciuti insieme, come fratelli"; la sorella⁷⁷ di (Ronaldo, 116) ha avuto molto giovane un figlio, cosicché i due bambini quasi coetanei conviventi non sono fratelli, ma in realtà zio e nipote.

Per quel che riguarda il numero dei figli troviamo di regola due o tre sorelle/fratelli [40], in un sesto dei casi i ragazzini sono figli unici, mentre in un altro sesto le sorelle/fratelli sono quattro, cinque o sei.

Si è registrato inoltre quale posto occupino all'interno della "gerarchia dei fratelli" gli studenti intervistati [41+42] per poter poi verificare se vi sia un influsso linguistico dei fratelli maggiori (di regola più orientati verso la lingua di famiglia) sui minori (di regola più orientati verso l'italiano) e viceversa, tre quinti del campione ha sorelle/fratelli minori, e cinque noni non ha sorelle/fratelli maggiori.

Provare ad analizzare la situazione lavorativa di madri e padri nel paese di origine vuol dire mettere in difficoltà numerose studentesse e studenti: quasi un quarto dei figli riporta di non sapere quale fosse il lavoro delle madri nel paese di origine, e un terzo scarso non sa dir nulla del vecchio lavoro dei padri. Il problema non si presenta invece quando si chiede ai ragazzi di descrivere la professione svolta a Torino dai propri genitori, che viene individuata senza incertezze. La situazione si complica nuovamente quando si prova ad indagare sulle scuole frequentate dai genitori nel paese di origine (questi, con l'eccezione di uno, sono venuti in Italia da giovani adulti), che viene ignorato da quasi la metà dei figli. Due sono i possibili filoni interpretativi del fenomeno, che non si escludono a vicenda. I genitori tendono forse a non parlare della loro vita nel paese di origine, che viene percepita come temporalmente e spazialmente lontana, "una vita fa", oppure anche, i figli non desiderano parlare di situazioni che possono essere considerate svantaggiate rispetto a quelle attuali.

71 (Denise, 5) "dalla prima elementare sono cresciuta coi nonni perché i miei genitori sono venuti a lavorare in Italia, non li ho visti per due anni, quasi tre, poi sono venuti a prenderci perché avevano un lavoro e una casa, e siamo andati a Torino".

72 Cfr. per i dettagli di questo fenomeno v. la storia 8.1.1.14 Feegardi (46) e le valigie sempre pronte.

73 Qui di seguito una testimonianza istituzionale di quello che è emerso all'interno del nostro campione. La Commissione Istruzione Camera Deputati (2011: 11) spiega che gli

alunni stranieri di etnia cinese sono stati definiti "una realtà dentro la realtà". La maggior parte di essi nasce in Italia, pur tuttavia i genitori, per non far dimenticare ai bambini le proprie origini, dopo il primo anno di vita – nel corso del quale i neonati spesso sono dati a balia anche a famiglie italiane del luogo – li riportano in patria, dai nonni, in modo che assimilino la lingua e la cultura di origine, e non la perdano più. È questa la particolarità che caratterizza la maggioranza dei bambini di origine cinese, nati in Italia. All'età di dieci, undici anni essi poi rientrano nel nostro Paese, attraverso la richiesta di ricongiungimento familiare, peraltro completamente digiuni della lingua italiana. Il loro inserimento nelle classi terza, quarta e quinta elementare o nella scuola media crea, quindi, numerosi problemi, poiché alla difficoltà linguistica si affianca il disorientamento di ritrovarsi in un ambiente a loro completamente estraneo e di essere sradicati dagli affetti familiari che avevano in Cina.

74 Si tratta di famiglie provenienti prevalentemente da Marocco e Egitto, e rispettivamente Camerun, Congo, Pakistan e Perù.

75 Quella di (Enrico, 48), rumeno, appartenente ad una confessione pentecostale.

76 Non abitano con la mamma (Valentina, 15), che cresce con il papà e la sua seconda moglie, e vede la mamma biologica il fine settimana, (Alexander, 65), la cui mamma lavora in Liguria e con cui lui andrà a vivere durante le vacanze estive, (Fahad, 103) e (Shabaz, 122), le cui madri sono rimaste in Pakistan.

77 Ricongiunta da adolescente alla famiglia in Italia.

Delle madri [43], prima dell'emigrazione il gruppo più numeroso era casalinga,⁷⁸ un gruppo consistente era attivo nel campo dell'artigianato e del commercio, qualcuna svolgeva lavori d'ufficio, una decina lavorava in campo educativo o sanitario, altre, data la giovane età, studiavano ancora; il gruppo addetto a lavori di cura della persona ovvero di pulizie era assolutamente marginale (un venticinquesimo del campione). Il primo dei mestieri retribuiti era quello di sarta e tessitrice, due mamme avevano alle spalle un'esperienza migratoria precedente in Arabia (?) e in Libia.

Se si svolge ora lo sguardo alle attività lavorative svolte nel 2012 dalle madri a Torino [44] si nota che è leggermente salito il numero delle mamme casalinghe,⁷⁹ mentre è aumentato in maniera esponenziale il gruppo delle mamme impegnate in lavori di cura della persona ovvero di pulizie.⁸⁰ Come occorrenza il primo lavoro retribuito è quello di colf (20), il secondo quello di badante (16), ambedue assenti nell'elenco delle professioni al paese di origine, il terzo quello di addetta alla pulizie (12): i lavori di due quinti delle mamme sono quindi coperti da queste tre attività. Inoltre è di poco aumentato il piccolo gruppo di donne che esercitano professioni che prevedono un retroterra accademico.

Delle mamme di cui si hanno informazioni rispetto ai titoli di studio [45], il gruppo maggiore (28) ha un diploma di scuola media inferiore, o corrispondente ai primi anni delle superiori (a volte legato ad un percorso professionalizzante), questo è seguito dalle mamme (22) con un titolo di scuola superiore o un titolo post-diploma, un numero consistente (14) ha un titolo universitario o post-laurea, il gruppo più ridotto (9) non ha frequentato nessuna scuola o solo le scuole elementari.

Passando ora ai papà e alle loro attività lavorative nel paese di origine [46] la maggior parte lavorava nell'edilizia, in fabbriche, in professioni tecniche, come artigiani e nel commercio, diversi erano disoccupati, qualcuno studiava ancora, un piccolo gruppo infine lavorava in professioni militari (probabilmente in parte svanite in seguito a cambi di regime). Troviamo mestieri "antichi" come minatore e pescatore, il numero di chi esercitava professioni che richiedono un retroterra universitario è minore rispetto a quello delle madri. Due papà prima di emigrare in Italia avevano già alle spalle esperienze migratorie in Francia e Germania.

Fra i papà a Torino nel 2012 [47] il numero dei disoccupati⁸¹ è leggermente aumentato, è più che raddoppiato il numero degli addetti all'edilizia e sono triplicati i commercianti, alcuni papà inoltre lavorano in campi per loro nuovi, quelli della cura delle persone e delle pulizie, compaiono infine professioni nuove per il panorama cittadino torinese come quelle del kebbabbaro, o dell'addetto al phone center.

I dati sui titoli di studio dei papà [48], per quel che è dato di sapere, sono sostanzialmente sovrapponibili a quelli delle loro mogli, anche se per ambedue i gruppi, di fronte a un numero altissimo "non so" dei figli (quasi la metà), si possono delineare solo tendenze che non sappiamo quanto possano essere rappresentative per la globalità del campione.

6.2 I repertori linguistici delle famiglie

Con repertorio linguistico si intende, con John Gumperz (1982), l'insieme delle risorse linguistiche (varietà di lingua, stili, regole) a disposizione di una comunità linguistica, si tratta quindi di un repertorio comunitario; questa nozione può essere applicata anche ad un singolo, si tratta allora di repertorio individuale; e come fa notare Marina Chini (2004: 115)⁸² vale anche per "piccole comunità linguistiche quali sono le famiglie degli immigrati": su queste ci concentreremo in questo paragrafo.

La migrazione è un'esperienza di rottura che segna profondamente il singolo e i suoi famigliari, che li mette in discussione, e che a livello linguistico porta a ristrutturazioni del repertorio individuale e famigliare. Alle lingue facenti parte del repertorio del paese di origine si aggiungono quelle della nuova comunità, parlanti adulti e giovani hanno opportunità, in parte diverse, di utilizzare e di essere competenti nelle "vecchie" e nelle "nuove" lingue, e questo si rispecchia negli usi intrafamigliari, che come vedremo, mutano non solo da una generazione all'altra, ma all'interno del gruppo delle sorelle e dei fratelli.

Nelle righe che seguiranno si analizzeranno prima le competenze linguistiche di genitori, ragazze/i intervistate/i, e di sorelle e fratelli, per passare poi a verificare gli usi linguistici di genitori e ragazze/i intervistate/i (verificando anche il ruolo di contatti con parenti e soggiorni nel paese di origine), così

⁷⁸ In particolare il gruppo arabofono e pakistano.

⁷⁹ Probabilmente il fenomeno è legato al fatto che un numero maggiore di donne è ora legato alla cura dei figli, cfr. ad es. (Erica, 7) "prima lavoravo in una struttura per anziani come operatrice sociosanitaria, ma ho smesso, con le figlie non ce l'avrei fatta" o (Christine, 83) "mia mamma ora col bebè di 5 mesi sta a casa, prima faceva la gelataia".

⁸⁰ (Ezio, 6) "mia mamma ha quattro lavori diversi, due come badante, due di pulizie".

⁸¹ Probabilmente occupati in un passato recente, e ritrovatisi disoccupati in seguito alla grave crisi economica e occupazionale che in questi ultimi anni ha toccato e tocca tutta l'Italia, e in maniera ancora più pesante, Torino.

⁸² Riprendendo a sua volta Berruto (1995: 72-74).

come all'interno della famiglia. Partendo dal presupposto che nelle famiglie torinesi con retroterra migratorio sia in un qualche modo comunque presente l'italiano (con l'eccezione forse dei primissimi mesi di soggiorno), ci si è concentrati sulle lingue di famiglia diverse dall'italiano, che sono in tutto 45. Abbiamo definito lingue di famiglia, prendendo come punto di vista privilegiato quello degli studenti, quelle utilizzate per la comunicazione fra genitori e figli.⁸³ Si elencano qui sotto le lingue di famiglia emerse fra gli intervistati, prima in ordine di frequenza, poi di famiglia e gruppo linguistico. Quasi metà del campione è composto da marocchino e rumeno, seguono distanziati cinese (regionale e comune), filippino, inglese (nella variante nigeriana, filippina, gahnese e standard), spagnolo (peruviano, boliviano e colombiano) e francese (standard, camerunense e congolese), le successive 38 lingue sono rappresentate da meno di 3 studenti ciascuna.

Tabella 81: lingue di famiglia diverse dall'italiano in ordine di frequenza [60]

arabo marocchino	29	inglese	3	congolese (lingala?)	1	pashtu (Pakistan)	1
rumeno	28	portoghese (Brasile)	3	creolo capoverdiano	1	polacco	1
cinese regionale	7	russo	3	croato	1	portoghese	1
filippino	7	urdu (Pakistan)	3	francese (Camerun)	1	punjabi (Pakistan)	1
inglese (Nigeria)	4	arabo tunisino	2	francese (Congo)	1	romanì	1
rumeno (Moldavia)	4	francese	2	ghanese di famiglia (akan?)	1	spagnolo (Bolivia)	1
spagnolo (Perù)	4	inglese (Filippine)	2	igbo (Nigeria)	1	spagnolo (Colombia)	1
albanese	3	tedesco	2	ilocano (Filippine)	1	tigrino (Eritrea)	1
arabo egiziano	3	batangan (Filippine)	1	inglese (Gahna)	1	vietnamita	1
arabo standard ⁸⁴	3	bisaya (Filippine)	1	itawis (Filippine)	1	-	
bini / edo (Nigeria)	3	bulgaro	1	itneg (Filippine)	1		
cinese comune	3	calabrese (Italia)	1	lipov(i)ans (Romania)	1		

Come si nota dalla tabella sottostante le lingue parlate a Torino coprono numerosi gruppi linguistici: quello indoeuropeo, creolo, sino-tibetano, afroasiatico, austronesiano e nigero-congolese.

Tabella 82: lingue di famiglia diverse dall'italiano per famiglia e gruppo linguistico⁸⁵

indo-europeo	calabrese	romanzo	afro-asiatico	arabo (varietà e dialetti)	semitico	
	francese e sue varietà			tigrino		
	portoghese e sue varietà			pashtu		indoiranico/-ario
	rumeno e moldavo			punjabi		
	spagnolo e sue varietà			romanì		
	inglese e sue varietà	urdu				
	tedesco					
	bulgaro	slavo	austro-nesiano	filippino	maleopolinese-siano	
	croato			batangan		
	lipov(i)ans ⁸⁶			bisaya		
	polacco			ilocano		
	russo			albanese		itawis
	albanese					

⁸³ Come noteremo nella trattazione della domanda [70] le lingue usate fra gli adulti fra di loro, non necessariamente corrispondono a quelle usate da essi coi figli. Per la definizione dell'espressione "lingue di famiglia" 5.5.3.7 La lingua di famiglia LF e il paese di origine PO.

⁸⁴ Di fronte a 34 famiglie in cui viene usata una varietà locale dell'arabo come lingua di famiglia, 3 vi affiancano anche l'arabo standard. Nelle 7 famiglie intervistate in cui si usa come lingua di famiglia il cinese regionale 3 vi affianca la variante standard.

⁸⁵ Per questa classificazione ci si è riferiti a (Ethnologue).

⁸⁶ Per ulteriori informazioni su questa lingua cfr. <http://www.eurominority.eu/> (il sito delle Nazioni senza Stato, e dei popoli minoritari in Europa).

creolo	creolo capoverdiano	creolo portoghese		itneg	
sino-tibetano	cinese comune	cinese	nigero-congolese	vietnamita	viet-muong
	cinese regionale			bini / edo	kwa
				igbo	igboide
				lingala	bantu

6.2.1 Competenze linguistiche dei genitori

Se un parlante italiano osserva i genitori non autoctoni prendendo come riferimento la lingua italiana, può tendere a valutarli tout court come "non parlanti",⁸⁷ o parlanti incompleti, ignorando così le altre lingue del loro repertorio. Si desiderava venire a sapere, quando possibile interpellando direttamente i genitori, o altrimenti tramite i figli, quali erano le lingue conosciute dai genitori, a che livello,⁸⁸ verificando le modalità di acquisizione dell'italiano, la loro competenza e l'eventuale desiderio di affinarla.

E' quasi superfluo accennare al fatto che, solo a piene competenze linguistiche corrispondono di fatto pieni diritti di cittadinanza; ricerche internazionali recenti (v. p. 549) hanno valutato come l'Italia detenga a livello europeo il triste primato del maggior numero di adulti ai livelli più bassi di competenze funzionali nella loro lingua nativa, e come ciò precluda loro la possibilità di attingere a tutta una serie di informazioni scritte (partendo dai quotidiani, passando da un contratto bancario o a un certificato ospedaliero, per finire con il bugiardino di una medicina), confermando purtroppo per l'ennesima volta quanto Tullio De Mauro per decenni ha predicato nel deserto.⁸⁹

Le domande che emergono, civicamente non neutre quindi, rispetto all'italiano degli adulti immigrati, sono di due ordini: qual è il loro livello di competenza, e quali sono gli interventi pubblici che vengono intrapresi affinché vi siano i presupposti linguistici per una inte(g)razione piena? Dal punto di vista della nostra ricerca, che ha come angolo visuale privilegiato quello della scuola, ci si chiede inoltre come sia l'italiano dei genitori rispetto a quello dei figli, chi è in grado di aiutare chi, e quale può essere il grado di coinvolgimento di genitori con italiano L2 nel seguire la vita scolastica dei figli, nell'aiutarli nello studio e nei compiti, e nell'interagire con gli insegnanti.

Le lingue conosciute dai genitori, similmente a quando fatto per i figli, sono state divise nelle tre categorie: lingue native, lingue seconde e lingue straniere.

L'elenco delle lingue native dei genitori presenta 48 lingue diverse, non tutte sono anche lingue di famiglia, alcune infatti sono utilizzate esclusivamente per la comunicazione fra i genitori, a volte poi non vengono utilizzate in Italia perché il coniuge non le conosce, vi sono infine genitori che parlano con i propri figli in una L2.

Le più diffuse nel campione sono il rumeno, il marocchino, l'italiano, il filippino e il cinese (nelle sue varianti regionale e standard).

Tabella 83: lingue native dei genitori in ordine di frequenza

lingua	madri	padri	genitori	lingua	madri	padri	genitori
rumeno	29	28	57	napoletano (Italia)	2	0	1
arabo marocchino	28	29	57	piemontese (Italia)	0	2	2
italiano	3	14	17	polacco	2	0	2
filippino	8	8	16	romaní	1	1	2
cinese comune	7	7	14	tigrino (Eritrea)	1	1	2
cinese regionale	7	7	14	ungherese	1	1	2

⁸⁷ La denominazione "non parlante" che porta all'offerta di "corsi di alfabetizzazione", appare in molti documenti scolastici, informali e formali, designa studenti che ovviamente parlano già delle lingue (anche se non ancora l'italiano) e che, se hanno frequentato la scuola nel paese di origine, le sanno anche leggere e scrivere, si tratta quindi di persone né prive di favella né analfabete, ma che semplicemente devono apprendere una nuova lingua, nello specifico l'italiano.

⁸⁸ Analogamente agli studenti si è usata una scala di competenze da uno a cinque (con uno corrispondente a "molto bene" e cinque corrispondente a "male"; per i genitori ed altri famigliari, per non appesantire troppo le interviste, si sono differenziati solo gli ambiti scritto e orale, senza specificare ulteriormente fra competenze ricettive e produttive.

⁸⁹ Visti gli esiti, verrebbe quasi da pensare che i politici italiani siano stati nel tempo sostanzialmente indifferenti verso le schiere di analfabeti funzionali, e non abbiano mai davvero implementato il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Commissione Europea (2000), che prevede un apprendimento e aggiornamento permanente per gli adulti (obiettivo anche conosciuto con l'acronimo inglese LLL, life long learning).

spagnolo (Perù)	4	4	8	vietnamita	1	1	2
albanese	3	3	6	bafia (Camerun)	1	0	1
arabo egiziano	3	3	6	batangan (Filippine)	0	1	1
rumeno (Moldavia)	3	3	6	bisaya (Filippine)	1	0	1
urdu (Pakistan)	3	3	6	bulgaro	1	0	1
bini/edo (Nigeria)	2	3	5	calabrese (Italia)	0	1	1
portoghese (Brasile)	3	2	5	creolo capoverdiano	1	0	1
arabo tunisino	2	2	4	ghanese di famiglia (akan?)	0	1	1
russo	3	1	4	ghanese di mamma (?)	1	0	1
ilocano (Filippine)	2	1	3	ghanese di papà (?)	0	1	1
punjabi (Pakistan)	2	1	3	inglese	1	0	1
tedesco	3	0	3	kapampangan (Filippine)	1	0	1
congolese (lingala?)	1	1	2	pashtu (Pakistan)	0	1	1
croato	2	0	2	portoghese	1	0	1
francese	2	0	2	pugliese (Italia)	0	1	1
igbo (Nigeria)	1	1	2	spagnolo	1	0	1
itawis (Filippine)	1	1	2	spagnolo (Colombia)	1	0	1
lipovans (Romania)	1	1	2	ucraino	1	0	1

Se ci si limita alle LN dei genitori, la stragrande maggioranza di essi ne ha una sola, quasi un sesto però è cresciuto come bilingue precoce, un papà infine fin da piccolo era a suo agio fra tre lingue diverse.⁹⁰

Tabella 84: numero lingue native dei genitori

numero LN	madri	padri	genitori
una	101	97	198
due	20	18	38
tre	1	0	3

Le lingue seconde dei genitori testimoniano soggiorni al di fuori dal proprio paese di origine, troviamo un dato atteso di 216 genitori che hanno l'italiano come L2, complessivamente però sono ventidue le L2 dei genitori (ai primi posti l'arabo standard, l'inglese e il francese), a volte lingue apprese precocemente come lingue ufficiali o lingue veicolari all'interno del paese di origine, altre volte si tratta di altre lingue parlate da amici, parenti, dal partner o da altri parlanti con cui si è entrati in contatto.

Tabella 85: lingue seconde dei genitori in ordine di frequenza

lingua	madri	padri	genitori	lingua	madri	padri	genitori
italiano	116	100	216	spagnolo	2	0	2
arabo standard	31	34	65	amarico (Eritrea)	1	0	1
inglese (Filippine)	8	6	14	batangan (Filippine)	1	0	1
inglese (Nigeria)	1	3	4	francese (Camerun)	1	0	1
inglese	1	3	4	greco moderno	0	1	1
francese	1	2	3	njaundè (Camerun)	1	0	1
ilocano (Filippine)	2	1	3	pashtu (Pakistan)	1	0	1
inglese (Ghana)	1	1	2	piemontese (Piemonte)	1	0	1

⁹⁰ Per questo genitore trilingue si sono dovuti introdurre i dati in banca dati con una procedura ad hoc, visto che la maschera prevedeva "solo" fino a due lingue native.

itneg (Filippine)	1	1	2	portoghese	1	0	1
rumeno	1	1	2	punjabi (Pakistan)	1	0	1
rumeno (Moldavia)	1	1	2	tedesco	1	0	1

Rispetto al numero di L2, i genitori si dividono quasi equamente fra chi ha una sola L2, l'italiano, e chi ne ha due; tre genitori poi si orientano fra tre L2 diverse.

Tabella 86: numero L2 dei genitori

numero L2	madri	padri	genitori
una	65	50	115
due	46	49	95
tre	2	1	3

Molti genitori infine hanno avuto occasione, sia tramite un'acquisizione formale, sia tramite occasioni di apprendimento informale,⁹¹ di apprendere delle lingue straniere. Sono complessivamente sedici quelle apprese dai genitori, due terzi di essi a scuola hanno imparato il francese o l'inglese, seguite dal russo e dallo spagnolo, ma vi è stato anche l'apprendimento di varianti di arabo diverse dalla propria, e di lingue classiche. A volte infine i mariti italiani hanno appreso la lingua della moglie, condizione necessaria per poter comunicare con una certa reciprocità con lei, riuscire a seguirla nei viaggi nel suo paese di origine interagendo con i suoceri e gli altri parenti, e non per ultimo per poter seguire e partecipare alle conversazioni in lingua di famiglia fra madri e figli nella quotidianità torinese, senza "obbligarli" ad usare esclusivamente l'italiano.

Tabella 87: lingue straniere dei genitori in ordine di frequenza

lingua	madre	padre	genitori	lingua	madre	padre	genitori
francese	43	40	83	arabo marocchino	1	1	2
inglese	40	42	82	latino	1	1	2
russo	12	12	24	bulgaro	0	1	1
spagnolo	7	3	10	creolo capoverdiano	0	1	1
arabo egiziano	5	3	8	greco classico	0	1	1
arabo tunisino	3	3	6	polacco	0	1	1
arabo standard	3	1	4	portoghese	0	1	1
tedesco	0	4	4	portoghese (brasile)	0	1	1

Tre quinti dei genitori conoscono una o due lingue straniere, vi è poi un piccolo gruppo che ne conosce tre, e tre papà davvero poliglotti che ne conoscono quattro o addirittura cinque.

Tabella 88: numero LS dei genitori

numero LS	madri	padri	genitori
una	51	45	96
due	23	20	43
tre	6	6	12
quattro	-	2	2
cinque	-	1	1

Nonostante molti genitori si schermissero durante le interviste riportando di lingue imparate in passato non più utilizzate e secondo loro dimenticate, si nota che in realtà le loro competenze, così come vengono valutate dai figli, sono ancora discrete, e permettono sia di aiutare i figli nello svolgere i compiti, sia di conversare in lingua. Se le si confronta con le competenze in lingua straniera dei genitori

⁹¹ Possono essere i colleghi di lavoro che parlano altre lingue, le vacanze in un altro paese (a volte da parenti emigrati), così come la lingua del/la partner, dei vicini di casa, degli amici dei figli, ecc..

italofoni,⁹² verrebbe da dire che quelle dei genitori scolarizzati fuori Italia sono paragonabili, se non addirittura migliori.

Tabella 89: competenza dei genitori in LS in base a genere, valutazione figli/e

	orale	scritto
madri	3,0	3,1
padri	2,7	2,8

Nel valutare le proprie competenze nelle lingue straniere i genitori sono sempre più severi nei giudizi verso se stessi di quanto lo siano i propri figli, emergono globalmente valori fra il buono e il discreto, con giudizi mediamente più lusinghieri per i padri, che per le madri.

Tabella 90: competenza dei genitori intervistati in LS, valutazione figli/e e autovalutazione

	valutazione figli/e		autovalutazione	
	orale	scritto	orale	scritto
madri	2,5	2,5	3,3	3,3
padri	2,0	1,8	2,8	2,9

Considerando le lingue complessivamente conosciute dai genitori, tutti (con l'eccezione di un papà) hanno competenze in almeno due lingue, la propria lingua nativa e l'italiano, moltissimi sono poi i genitori che ne conoscono tre (84) e quattro (74), qualcuno (32) si destreggia fra cinque, vi è poi un piccolo gruppo (9) estremamente poliglotta che ne conosce sei-sette: alla luce di questi dati l'appellativo generico di "non parlante", a volte frettolosamente affibbiato ai genitori stranieri, sembra davvero poco calzante.⁹³

Tabella 91: lingue complessivamente conosciute da genitori

numero lingua/e	madri	padri	genitori
una lingua	-	1	1
due lingue	17	20	37
tre lingue	44	40	84
quattro lingue	38	36	74
cinque lingue	18	14	32
sei lingue	3	3	6
sette lingue	1	2	3

Per rimanere nell'ambito del plurilinguismo personale, oltre a indagare sulle lingue effettivamente conosciute da genitori e figli, si è voluto verificare se conoscere più lingue aiuta a capirne altre: ci sono state diverse risposte positive per quel che riguarda [57] i genitori, che riescono a comprendere sei lingue che non hanno mai studiato.⁹⁴

Ora che si sanno quante e quali sono le lingue conosciute dai genitori si può procedere a verificare, analogamente a quanto è stato fatto per le lingue straniere, anche i livelli di competenza nella/e lingua/e nativa/e e in italiano. Se si indagano le competenze nelle lingue native di madri e padri, si nota che entrambi hanno ottime capacità orali con piccole incertezze nello scritto, in particolare i padri.

92 Cfr. i dati di Eurobarometro (2012) e EF EPI (2013).

93 Per i figli intervistati rappresentava regolarmente un momento piacevole trovarsi ad elencare le lingue conosciute dai loro genitori, in quella occasione si rendevano infatti conto di competenze linguistiche che non emergevano nella quotidianità in Italia.

94 In alcuni casi genitori arabofoni sono in grado, grazie alla televisione e alla frequentazione con amiche e vicine, di comprendere varianti regionali dell'arabo diverse dalla propria, considerate non mutualmente intellegibili. Il papà di (Luisa, 120), inoltre, grazie ai compagni di lavoro e alla televisione, comprende il turco. Cfr. sul ruolo della televisione per imparare a comprendere lingue straniere l'interessante articolo di Fatima Khachi (2012).

Tabella 92: competenza dei genitori in LN in base a genere, valutazione figli/e

	orale	scritto
madri	1,1	1,3
padri	1,1	1,4

Riferendosi ai genitori intervistati, se si osserva il punto di vista dei genitori e quello dei figli si nota che, ferme restando le ottime competenze, le madri tendono a valutarsi in modo lievemente più severo di quanto vengano valutate dai figli, mentre per i padri accade esattamente il contrario.

Tabella 93: competenza dei genitori intervistati in LN, valutazione figli/e e autovalutazione

	valutazione figli/e		autovalutazione	
	orale	scritto	orale	scritto
madri	1,0	1,0	1,2	1,3
padri	1,1	1,3	1,0	1,0

Passando alla valutazione da parte dei figli delle competenze in italiano L2⁹⁵ dei genitori, si trovano competenze più che discrete, migliori nell'orale che nello scritto, leggermente più ampie per i papà rispetto alle mamme.

Tabella 94: competenza dei genitori in italiano L2 in base a genere, valutazione figli/e

	orale	scritto
madri	2,6	2,8
padri	2,4	2,7

Limitatamente al campione dei genitori intervistati si può osservare che, anche se mamme e papà intervistati danno una buona valutazione delle proprie competenze in italiano (in particolare le mamme), se si prendono i figli come giudici, sembra che i genitori sovra-stimino leggermente le proprie competenze.

Tabella 95: competenza dei genitori intervistati in italiano L2, valutazione figli/e e autovalutazione

	valutazione figli/e		autovalutazione	
	orale	scritto	orale	scritto
madri	2,3	2,5	1,8	2,2
padri	2,3	2,6	2,0	2,3

Passiamo ora a verificare se vi siano variabili che hanno una certa rilevanza per le competenze in italiano L2 dei genitori; la nostra base di indagine sono sempre ed esclusivamente i figli, che godono di scolarizzazione in italiano e sono abituati a venir confrontati con momenti valutativi. Fra le diverse variabili osservabili, oltre a quella di genere, ci concentreremo sulla lingua di origine dei genitori, la durata della residenza in Italia e il titolo di studio.

Se si correlano le competenze in italiano alle lingue native e dei genitori maggiormente rappresentate nel campione (arabo, rumeno, cinese e filippino)⁹⁶ e al loro genere, si nota come quasi sempre⁹⁷ i papà abbiano competenze migliori delle mamme, la differenza più ampia si nota per le mamme arabo-fone. Questo scarto di competenze rispetto ai mariti è probabilmente legato ad un tasso maggiore di "casalinghitudine",⁹⁸ ovvero a attività lavorative come le pulizie e la cura di anziani non autosufficienti, cfr. [44], che prevedono una possibilità ridotta di utilizzare l'italiano. Se si valuta invece la distanza rispetto alla lingua nativa, si nota che le difficoltà maggiori nell'italiano vengono incontrate dai genitori cinesi, mentre tutto si semplifica se si parte da una situazione di plurilinguismo come per filippini e

⁹⁵ Non sono stati considerati, per ovvi motivi, i genitori italo-foni.

⁹⁶ Si tratta di 170 genitori su 216 con italiano L2, i parlanti di queste cinque lingue coprono quindi il 79% del campione dei genitori non italo-foni.

⁹⁷ Uniche eccezioni sono le mamme rumene/moldave e cinesi, che nello scrivere sono leggermente più brave nei mariti.

⁹⁸ (Monica, 114) "mia mamma è venuta qui prima di mio papà, ma mio papà è sempre in mezzo alla gente, ha più possibilità di parlare l'italiano".

arabofoni, o addirittura se si è nativi di una lingua romanza come rumeno e spagnolo, d'aiuto a chi vive in Italia, in particolare nella comunicazione orale.

Tabella 96: competenza in italiano L2 genitori in base a lingua di origine e genere, valutazione figli/e

		orale	scritto
parlanti delle Filippine	madri	2,6	2,6
	padri	2,4	2,5
arabofoni	madri	2,9	3
	padri	2,1	2,4
rumenofoni	madri	2,5	2,8
	padri	2,4	2,9
ispanofoni	madri	2,5	3,0
	padri	3,0	3,0
sinofoni	madri	3,3	3,3
	padri	3,2	3,4

Prendendo invece come base di analisi la durata del soggiorno in Italia,⁹⁹ e analizzando i dati separatamente per maschi e femmine, si può dire che aumentando la durata del soggiorno in Italia, aumentano anche le competenze in italiano. Paragonando i due sessi si nota che maggiori competenze nei padri sono presenti fra chi è in Italia da più di 12 anni, i genitori in Italia fra i 6 e gli 11 anni presentano dati praticamente uguali, mentre l'ultima ondata, quella di chi è arrivato in Italia da massimo cinque anni, mostra invece madri più competenti dei compagni. Questi esiti linguistici potrebbero essere visti come indizi indiretti sulle modalità migratorie e di vita in Italia negli ultimi decenni, aiutando ad indagare su che cosa sostiene, o ostacola, un apprendimento pieno della lingua del nuovo paese di residenza.

Tabella 97: competenze in italiano L2 genitori in base a durata residenza in Italia e genere, valutazione figli/e

		orale	scritto
da 19 a 35 anni	madri	2,1	2,1
	padri	1,7	2,4
da 12 a 18 anni	madri	2,6	2,8
	padri	2,4	2,2
da 6 a 11 anni	madri	2,7	3,1
	padri	2,6	3,1
da 1 a 5 anni	madri	2,8	3,0
	padri	3,0	3,3

L'ultimo criterio preso per valutare eventuali correlazioni è quello del titolo di studio,¹⁰⁰ si nota che, indipendentemente dalle variabili precedentemente esaminate, il titolo di studio è un predittore assai forte delle competenze in italiano. Fermo restando che, come visto in precedenza, tutti i genitori hanno competenze migliori nell'ambito della comunicazione orale, e i padri risulteranno maggiormente padroni dell'italiano rispetto alle madri, col crescere degli anni di scolarizzazione nel paese di origine, crescono anche le competenze in italiano. Le possibili cause dietro a questo fenomeno sono verosimilmente molteplici: potrebbero giocare un ruolo le capacità di trasferire abilità acquisite nell'apprendimento formale di lingue precedentemente apprese; a ciò potrebbe unirsi il desiderio di ottenere anche in italiano livelli di comprensione ed espressione paragonabili a quelli che si hanno nella propria lingua nativa (e/o di scolarizzazione). Inoltre una scolarizzazione prolungata potrebbe portare a capacità

99 Quando i figli non sapevano indicare e neanche ricostruire approssimativamente l'anno di arrivo dei genitori in Italia, questi ultimi non sono stati inseriti in questa correlazione.

100 Come tematizzato nelle domande [45] e [49], diversi studenti non sapevano indicare neanche in modo approssimativo qual era la scolarità dei propri genitori, che in questi casi essi non sono entrati a far parte di questa correlazione.

maggiori di riuscire a organizzare in modo mirato il proprio percorso di apprendimento linguistico¹⁰¹ e, ammesso e non concesso che si siano potute sfruttare le proprie competenze per ottenere lavori con una certa qualifica, questi porterebbero a una certa serenità economica che permetterebbe di investire anche nell'apprendimento linguistico.

Tabella 98: competenze italiano L2 genitore in base a titolo di studio e genere, valutazione figli/e

		orale	scritto
nessuno/elementari	madri	2,8	3,1
	padri	2,7	3,0
medie/biennio superiori	madri	2,8	3,0
	padri	2,4	2,6
superiori/post diploma	madri	2,4	2,5
	padri	2,2	2,5
laurea/post laurea	madri	2,0	2,1
	padri	1,5	1,9

Qual è stata la strada per arrivare a queste competenze [53]? Si tratta di acquisizione spontanea, o i genitori hanno frequentato una "scuola di italiano"? Dei genitori del campione quasi la metà delle mamme¹⁰² e un decimo dei papà¹⁰³ ha in passato frequentato corsi di italiano L2 a Torino,¹⁰⁴ offerti da associazioni (emergono spesso i nomi dell'Asai, dell'oratorio di San Luigi¹⁰⁵ e del Falk club), anche presso le Biblioteche Civiche,¹⁰⁶ oppure tenuti presso le scuole dei figli¹⁰⁷ (denominati anche "scuole delle mamme")¹⁰⁸, oppure ancora gestiti dai CTP,¹⁰⁹ i Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione degli adulti,¹¹⁰ dove alcuni conseguono l'esame di terza media italiano.¹¹¹ Un piccolo gruppo ha avuto l'opportunità di seguire corsi di italiano L2 già nel proprio paese di origine,¹¹² ed è accaduto anche il percorso inverso, quello della mamma di (Camilla, 11), che arrivata a Torino è stata alfabetizzata in

101 Cfr. a questo proposito le risposte alla domanda [53].

102 (Iman, 23) "lo studio da due anni italiano, frequento due corsi contemporaneamente in due scuole diverse, il prossimo anno voglio frequentare il corso per il diploma di terza media".

103 Come abbiamo visto nella trattazione della domanda [47], dei papà presenti nove su dieci sono occupati fuori casa in attività che richiedono l'interazione verbale con colleghi o con clienti, per loro la lingua di comunicazione lavorativa è l'italiano (con l'eccezione del gruppo sinofono, che tende spesso a essere attivo lavorativamente in gruppi chiusi di connazionali). L'impegno del lavoro quindi rende difficile seguire corsi formali, inoltre l'apprendimento spontaneo sul campo non rende impellente, per tutta una serie di ambiti, la frequenza di un corso. Una mamma (Rica, 28) spiega al riguardo "mi ero iscritta a un corso due giorni a settimana, ma ho orari di lavoro diversi ogni giorno, mi piacciono le lingue, ma non riesco a seguire un corso".

104 Per una panoramica di questi corsi cfr. 4.6 L'offerta di corsi di italiano L2 per adulti.

105 (Danger, 107) "mia mamma ha frequentato due corsi, all'Oratorio San Luigi e all'Asai", (Cathirn, 123) "mio padre ha frequentato un corso presso l'Oratorio San Luigi".

106 (Patty, 68) parla ad es. della Biblioteca Civica Primo Levi di via Leoncavallo.

107 (Warda, 43) "sono andata nella scuola elementare con un corso gestito in contemporanea da una insegnante italiana e una marocchina", (Pato, 112) "mia mamma è andata nella mia scuola".

108 (Turia, 30) "sono andata alla scuola delle mamme", (Veronica, 100) "mia mamma è andata alla scuola delle mamme".

109 (Meha, 35) "il primo anno che ero arrivata ho fatto il corso al CTP e in parallelo presso una scuola, lo studio non finisce mai, il cervello ha bisogno di nutrimento, di studio e ragionamento".

110 Presso i CTP alcuni genitori di questo campione hanno preso il diploma di terza media italiano, pur essendo in possesso di un diploma del paese di origine. Verosimilmente risultava più semplice seguire il corso, che farsi riconoscere il diploma del paese di origine, o forse ritenevano importante, oltre a conoscere la lingua italiana, imparare a usare la matematica in italiano, o scoprire un punto di vista italiano su storia e geografia, o più semplicemente, nel caso delle mamme, desideravano uscire di casa per imparare cose nuove e scambiarsi idee.

111 (Gabiella, 32) "mamma ha fatto la terza media, mio padre si è iscritto, ma poi non è andato", (Sorpresa, 54) "mia mamma ha rifatto la terza media", (Scartatore, 55) "quest'estate andremo più tardi in Marocco, perché mia mamma fa l'esame di terza media."

112 (Marianka, 29) "ho studiato l'italiano un anno e mezzo in Polonia prima di venire qui, poi ho fatto al CTP l'esame di terza media ma ho smesso con la nascita del figlio, poi ho studiato da sola per il C2, scaricando da internet le prove degli anni precedenti, e l'ho superato, anche mio fratello [che vive in Polonia] ha studiato italiano al politecnico", (Tita, 36) "avevo iniziato un corso ma non l'avevo finito, allora mi sembrava una perdita di tempo", (Margherita, 62) "ho studiato all'Istituto Italiano di Lisbona, ho preso l'ultimo livello (di otto), (Mae Coruja, 63) "lavoravo alle Assicurazioni Generali e avevano offerto un corso di italiano, ma non vi potevo partecipare perché il mio posto non era abbastanza 'alto', allora una mia collega me lo insegnava nella pausa pranzo, poi lei aveva cambiato lavoro, la domenica attraversavo tutta la città e prendevo lezioni a domicilio da lei".

arabo standard. Tre genitori hanno frequentato scuole superiori italiane,¹¹³ diversi poi hanno imparato e affinato la lingua come autodidatti,¹¹⁴ usando da soli un manuale,¹¹⁵ dei dizionari,¹¹⁶ CD,¹¹⁷ internet, la televisione¹¹⁸ e i giornali, oppure "sfruttando" il partner, i colleghi italofoeni esperti,¹¹⁹ e a volte anche i figli, temibili insegnanti.¹²⁰ Fra gli intervistati emerge come per poter esercitare alcune professioni sia obbligatorio sostenere esami di certificazione,¹²¹ e come questa sia diventata una preconditione per poter ottenere il permesso di soggiorno di lunga durata.¹²²

E' stata poi posta ai soli genitori la domanda se desiderassero migliorare il proprio italiano [54]: con l'eccezione di quattro risposte negative,¹²³ tutti gli altri hanno risposto in maniera affermativa. Sei desidererebbero frequentare un corso in presenza (che per molti non sarebbe conciliabile con le esigenze famigliari e lavorative¹²⁴, soprattutto lavorando su turni),¹²⁵ qualcuno desidererebbe seguire un corso televisivo o via internet. Il desiderio comune è di migliorare nell'ambito dello scritto (produzione, comprensione,¹²⁶ ortografia), approfondire la grammatica e in particolare i verbi,¹²⁷ ampliare il lessico e esercitarsi nel riconoscere, articolare e scrivere le doppie (fenomeno assente in diverse lingue del campione). Per le mamme una molla importantissima per migliorare il proprio italiano sono i figli e la loro scuola;¹²⁸ c'è infine anche (Cristina, 148) mamma adottiva italofoena, che vorrebbe intraprendere un percorso speculare, imparando la lingua nativa di sua figlia "imparerei volentieri il russo, il problema è il tempo".

Chi sono allora gli esperti di italiano, i figli o i genitori, e dal punto di vista linguistico, chi aiuta chi [55]? Tre quarti dei figli affermano di aiutare i genitori con l'italiano,¹²⁹ sei rispondono di aiutarli solo "in parte"¹³⁰, meno di un quinto dei genitori non ha bisogno dell'appoggio linguistico dei figli.¹³¹ Nelle coppie miste poi i figli a volte si devono attivare come traduttori per i genitori italofoeni, quando sono presenti i parenti dell'altro paese.¹³²

I genitori con italiano L2 interpellati affermano di farsi aiutare con l'italiano in primo luogo dai figli, ma anche dai partner, colleghi, conoscenti e parenti, ovvero di ricorrere a internet quando si presentano eventuali dubbi. E' da notare che un quarto del campione dei genitori afferma di non farsi aiutare linguisticamente dai figli, mentre i loro figli riportano di intervenire quando notano dubbi o imperfezioni nell'eloquio dei genitori.¹³³

113 Due erano arrivati in Italia da giovani: (Koala, 104)1, "mio padre è nato in Cina, ma è arrivato in Italia coi genitori da piccolo, e ha frequentato anche le scuole superiori, mia mamma è venuta verso i 14 anni", (Thomas, 126) "mia madre in Eritrea ha frequentato una scuola italiana"; uno da adulto (Axel, 110) "mio papà ha frequentato il corso serale per prendere il diploma di maturità".

114 (Jessica, 121) "mia mamma ha imparato da sola".

115 (Elisa, 53) "a casa hanno un libro per imparare l'italiano".

116 (Roxi, 91) "mia madre ha imparato l'italiano col dizionario", (Rosemary, 94) "i miei genitori hanno studiato coi dizionari".

117 (Claudia, 124) "mio padre sta per trasferirsi in Italia e sta facendo un corso in Perù da autodidatta, con un libro e un CD, mia madre qui ha fatto la terza media".

118 (Mary, 78) "hanno imparato l'italiano guardando la televisione e leggendo i giornali".

119 (Florentina, 10) "al lavoro mano a mano ho imparato le parole riguardanti il lavoro, mi hanno aiutato le colleghe".

120 (Luisa, 120) "ogni giorno quando torno a casa insegno a mia mamma con un libro una cosa nuova, quando va al lavoro parla un po', e quando è a casa la faccio studiare".

121 Nancy, 131) "ho fatto l'esame di lingua per il riconoscimento del titolo professionale di infermiera".

122 (Luise, 134) "devo fare un esame per ottenere il permesso di soggiorno di lunga durata, non ho fatto corsi, vediamo come va".

123 Si tratta di mamme che hanno spiegato di aver raggiunto un livello adeguato, effettivamente durante le lunghe interviste condotte con loro nel parlato hanno dimostrato competenze avanzatissime, simil-native ovvero a un livello più alto di un nativo medio, (Mae Coruja, 63) "non desidero frequentare corsi, mi do un sacco di arie che so bene l'italiano", (Marina, 146) "lo so bene, ho avuto per quindici anni un'attività".

124 (Turia, 30) "vorrei sapere tutto dell'italiano, avevo iniziato un corso di perfezionamento, poi ho trovato un lavoro e ho smesso".

125 (Florentina, 10) "è difficile perché lavoro sui turni, non riesco a iscrivermi".

126 (Moho, 22) "mi interesserebbe soprattutto leggere, c'erano i corsi, ma ero io che non avevo tempo, fra lavoro e famiglia", (Iman, 23) "il prossimo anno voglio imparare a leggere bene l'italiano".

127 (Marianka, 29) "mi piacerebbe usare meglio gli articoli, che non ci sono in polacco, e usare bene i congiuntivi", (Meha, 35) "vorrei usare bene il congiuntivo e il passato remoto".

128 (Francine, 1) "sto perfezionando l'italiano seguendo i miei figli nei compiti", (Gloria, 130) "vorrei migliorare per riuscire ad aiutare meglio i miei figli, anche nei compiti" e (Giordana, 132) "mi piace e vorrei impararlo bene, ma ora per andare a scuola come faccio, devo lavorare, aspetto che imparino i figli e mi insegnano poi loro."

129 (Feegardi, 46) "sempre, è normale, quando ci sono cose che non capisce, mia mamma mi chiede".

130 (Nancy, 131) "capisco quasi tutto, ma ogni tanto chiedo a mio figlio, rimaniamo sempre stranieri".

131 (Tylor, 143) "anzi, a volte è mia mamma che mi aiuta".

132 (Jessica, 121) "mia mamma non ha bisogno di aiuto, però quando andavamo da mia nonna in Croazia facevo da traduttrice per mio papà [italofono]".

133 (Jack, 2), "qualche volta la correggo, però non in pubblico", (Jacky Khan, 59) "a volte sbagliano con qualcuno, adesso che devono affittare una casa nuova, io dico 'non si dice così, ma così'".

Se si passa ad indagare in che cosa i figli aiutino i propri genitori [56], si nota che per quasi tre quinti del campione è importante il sostegno nella comprensione dello scritto e dell'orale, per quasi un quarto il supporto nella produzione scritta¹³⁴ e orale. Si tratta generalmente di tradurre parole non conosciute,¹³⁵ controllare l'ortografia¹³⁶ e le doppie,¹³⁷ aiutare con la grammatica, la pronuncia, e l'uso del vocabolario. I figli diventano mediatori linguistici facendo da tramite per i genitori sulle cose di scuola¹³⁸ e i contenuti dei compiti (non solo i propri,¹³⁹ ma anche quelli dei fratelli¹⁴⁰ e, a volte, dei genitori)¹⁴¹. Un'altra attività che richiede l'intervento dei figli è la comprensione e la redazione di documenti, l'affrontare questioni attinenti il lavoro¹⁴² o la casa.¹⁴³ Alcuni genitori vengono aiutati dai figli per comunicare coi medici¹⁴⁴ e in ospedale,¹⁴⁵ e qualcuno semplicemente per capire quel che succede fuori casa,¹⁴⁶ ovvero alla televisione e al cinema.¹⁴⁷ Tre figli¹⁴⁸ riportano che i propri genitori sono linguisticamente dipendenti da loro, e vanno aiutati con l'italiano in tutto e per tutto.

Queste risultanze, unite ai dati sulle competenze in italiano di genitori e figli, fanno apparire quantomeno straniante il consiglio che spesso viene dato da insegnanti, pediatri e altri specialisti ai genitori non italofoeni, cioè di usare l'italiano coi figli¹⁴⁹ "perché così i figli lo imparano": i dati empirici ci dicono esattamente il contrario, se si usa l'italiano a casa, sono i genitori ad impararlo dai figli, quasi mai avviene il contrario. I figli, grazie a una scolarizzazione in italiano, che comporta il confronto continuo e intensivo con la lingua scritta e testi astratti (ambiti poco toccati da una acquisizione, spesso semi-spontanea e molto legata al parlato, come quella dei genitori), diventano in pochissimo tempo, anche nel caso abbiano genitori che vivono da anni in Italia, le persone esperte e competenti in questo idioma, sbrindellando quindi in questo ambito l'autorevolezza genitoriale. Invitare in modo generico i genitori immigrati a sostituire la lingua di famiglia con l'italiano, non vuol dire aiutare i figli nell'apprendimento dello stesso, ma piuttosto far diventare i figli gli insegnanti di italiano dei genitori, un insegnamento che i genitori pagano a caro prezzo. Come ricorda Favaro (2011a: 116) il rischio per i geni-

134 (Jack, 2) "a casa se deve scrivere una lettera o parlare al telefono mi chiede 'come si dice?', mi dice la parola in rumeno e io gliela dico in italiano", (Koala, 104) "li aiuto se devono fare delle traduzioni in italiano, non riconoscono le doppie, non sanno usare l'accento e l'apostrofo giusti", (Lori, 139) "se devo scrivere una lettera, di sicurezza la faccio correggere da mio marito [italofono]".

135 (Enrico, 48) "se ci sono parole che i miei non capiscono le cerco nel dizionario e provo a spiegargliele", (Daniele, 87) "mia mamma chiede le parole complesse nei nostri discorsi o che trova quando legge un giornale", (Angela, 98) "i miei genitori se non capiscono una parola più difficile la chiedono a me".

136 (Giovanni, 106) "a volte mia mamma può avere dubbi di ortografia".

137 (Karate, 140) "quando deve scrivere nel diario mia mamma mi chiede certe parole, come si scrivono le doppie".

138 (Diablo, 13) "un po' traduco per mia mamma quando andiamo alle riunioni in classe", (Emma, 25) "in passato quando mia mamma doveva scrivere degli avvisi alle maestre io dovevo scriverli per lei, mia mamma non ce la faceva", (Gabriella, 32) "mia mamma capisce abbastanza l'italiano ma io l'accompagno a scuola e l'aiuto a capire un po' di cose", (Parallelogramma, 39) "accompagno mia mamma alle riunioni di mia sorella", (Ibrahim, 79) "li aiuto per gli avvisi di scuola", (Gianluca, 118) "traduco la pagella con i voti", (Alessandra, 127) "mia mamma non capisce bene gli avvisi della scuola".

139 (Alessandro, 82) "gli spiego quando mi controllano i compiti".

140 (Warda, 43) "quando mio fratello fa i compiti [e mio papà lo aiuta], io dico le cose in arabo a mio papà [così lui capisce e può aiutarlo]", (Curo, 44) "quando i miei aiutano mio fratellino nei compiti li aiuto, ad esempio di scienze se non trovano parole nel dizionario", (Mary, 78) "ci sono compiti che mia sorella non sa fare, e mia madre mi chiede 'dimmi cosa c'è da fare?', (Chiaretta, 90) "accompagno mia mamma quando va a parlare con le maestre di mio fratello".

141 (Omar, 12) "quando mia mamma andava al corso d'italiano, poi chiedeva a me o a mio fratello".

142 (Ezio, 6) "mio padre scrive le domande di lavoro e poi mi chiede 'ho scritto giusto?', (Simo, 24) "li aiuto con i fogli dell'ospedale, i fogli del lavoro di mio padre", (Monica, 114) "quando [mia mamma] va al lavoro c'è un foglietto dove c'è scritto cosa deve pulire, lei non capisce cosa significa, e io glielo spiego", (Denisa, 102) "mi chiedono parole difficili che ascoltano al lavoro".

143 (Silvia, 21) "per esempio quando viene la padrona di casa e non capiscono, o per strada quando qualcuno chiede qualcosa", (Danger, 107) "aiuto a tradurre la bolletta".

144 (Sarah, 60) "quando mia madre va dal medico vado con lei".

145 (Francine, 1) "all'inizio usavo il dizionario e mi facevo aiutare dai vicini, ad esempio per capire le analisi mediche, poi ho imparato guardando la televisione, e ascoltando mio figlio che tornava dall'asilo", (Iman, 23) "quando vado dal dottore parlo io, ma mia figlia mi ha aiutato quando sono stata per quattro giorni in ospedale e non capivo, non c'erano mediatori, mia figlia mi aiuta sempre [quando ho bisogno]", (Warda, 43) "mia mamma non ha problemi a dialogare con i medici, ma quando torna a casa cerchiamo insieme sul dizionario i paroloni scritti".

146 (Jennifer, 47) "quando una signora vuole spiegarle qualcosa, io accompagno mia mamma e le do una mano".

147 (Max Godzilla, 89) "spiego a mia mamma delle parole molto difficili quando andiamo al cinema".

148 Si tratta di (Lucia, 71) e di (Pato, 112), arrivati in Italia 2 e 6 anni prima coi genitori, ma anche di (Luisa, 120) arrivata in Italia ancora in pancia a sua mamma, mentre il papà ci viveva già da 10 anni.

149 (Marianka, 29) "quando era piccolo col mio primogenito parlavo a volte italiano, a volte polacco, ma lui mischiava le due lingue, allora il pediatra mi consigliò di usare solo l'italiano, e quando l'avrebbe saputo bene, di re-introdurre il polacco. Solo che a quel punto mio figlio non aveva nessuna intenzione di cambiare la lingua e di sentire il polacco, ho lasciato perdere", (Lori, 139) "sto provando a usare il francese, ma non è automatico, mia figlia da piccolina proprio non parlava, la neuropsichiatra infantile mi ha chiesto di togliere il francese per un po', per un anno ho smesso, dai 3 ai 4 anni poi, quando lei ha iniziato a parlare bene l'italiano, abbiamo ripreso il francese".

tori lontani dalla loro lingua nativa è di ritornare *infans*, "privi dell'uso della [nuova] favella", cedendo ai figli il "potere linguistico", che permette a questi ultimi di controllare, anche per i propri genitori, quindi con una innaturale responsabilizzazione filiale, la realtà in cui vivono. Partendo dall'espressione *lingua materna*, quella che la madre trasmette ai figli, la pedagoga conia (*ibidem*) il neologismo *lingua filiale*, quella che i figli portano a casa, e trasmettono ai genitori. Nel momento in cui viene seguito il consiglio¹⁵⁰ nella comunicazione genitori-figli di abbandonare la lingua di origine a favore dell'italiano, gli "infanti adulti" sono obbligati a restringere ambiti e livello di comunicazione, invertendo irrevocabilmente i ruoli: sono i figli a spiegare le cose ai genitori, e non viceversa, questi ultimi non riescono ad essere di sostegno ai figli, dovendo invece farsi spiegare da loro il "nuovo mondo"; i genitori non sempre riescono a mediare, e a spiegare ciò che è esterno alla famiglia, a essere e a fornire esempi e modelli da imitare, portano così i figli a diventare "demiurghi di se stessi e del proprio destino" (*ibidem*). Questo nel tempo incrina l'autostima dei genitori, sottrae rassicurazioni ai figli, e non è d'aiuto nel dialogo educativo, che viene limitato dai confini di una lingua non conosciuta pienamente, o con cui ci si identifica solo parzialmente. I figli inoltre si trovano di fronte a un input linguistico genitoriale ridotto e non stimolante, a livello linguistico e conseguentemente a livello di complessità di pensiero, e quindi poco utile per il loro sviluppo cognitivo, e che magari non è neanche particolarmente corretto. Riassumendo, visto che parlare l'italiano a casa, nel momento in cui non vi sia un'adesione consapevole dietro questa scelta, ha solo svantaggi per i figli, e moltissimi svantaggi per i genitori, perché si continua a dare questo consiglio in maniera generalizzata?

Viceversa, i genitori vengono sempre riconosciuti dai figli come assolutamente competenti in lingua di famiglia, lingua in cui sono scolarizzati e hanno esperito il mondo astratto; non avendo però le lingue immigrate nessun ruolo e riconoscimento sociale,¹⁵¹ quindi essendo de facto inesistenti, i figli non hanno occasione di essere fieri delle competenze linguistiche dei loro genitori in lingue diverse dall'italiano.¹⁵²

6.2.2 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i

Analogamente a quanto fatto per i genitori, si elencano qui sotto le lingue native delle studentesse, presentate in ordine di occorrenza. Si tratta in tutto di 45 lingue, con l'italiano al primo posto, seguito da arabo marocchino, rumeno, cinese e filippino, esse mostrano uno spaccato rappresentativo delle lingue delle diverse nazionalità presenti sul territorio cittadino.

Tabella 99: lingue native studente/ssa

italiano	68	arabo tunisino	2	greco moderno	1
arabo marocchino	29	francese	2	igbo (Nigeria)	1
rumeno	29	punjabi (Pakistan)	2	ilocano (Filippine)	1
cinese regionale	7	spagnolo	2	inglese	1
filippino	7	batangan (Filippine)	2	lipovans (Romania)	1
inglese (Nigeria)	4	bini/edo (Nigeria)	1	napoletano (Italia)	1
rumeno (Moldavia)	4	bisaya (Filippine)	1	pashtu (Pakistan)	1
albanese	3	bulgaro	1	polacco	1
arabo egiziano	3	calabrese (Italia)	1	portoghese	1

150 Dato sicuramente il più delle volte in buona fede, ma senza ragione d'essere.

151 Le lingue immigrate generalmente non sono visibili nella loro forma scritta, con eccezione della pubblicità. A intervalli regolari negli ultimi anni diverse compagnie telefoniche e una ditta produttrice di merendine hanno magnificato le virtù dei loro prodotti con una serie di cartelloni bilingui in cui all'italiano venivano accostate le "lingue dei nuovi potenziali acquirenti", integrandole con foto di personaggi famosi nei paesi di origine, o di persone comuni con marcati tratti etnici. Nei quartieri ad alta densità di immigrati inoltre si trovano comunicazioni spontanee e non, in lingue "altre" come bigliettini appesi ai pali, insegne commerciali. Inoltre alcune strutture pubbliche iniziano timidamente ad introdurre della cartellonistica multilingue. Nell'aprile 2014 fa il giro di tutti i giornali la notizia che in un ufficio postale di Roma non solo vi sono impiegati che parlano lingue diverse dall'italiano, ma il numerino per coda si può prendere scegliendo anche la lingua in cui comunicare con l'impiegato. Poste Italiane lo chiama "sportello amico", e spiega di volerne aprire altri simili sul territorio italiano, "perché trovare [...] allo sportello una persona che parla la tua lingua e che viene dal tuo Paese **ti fa sentire meno 'straniero' e un po' più a casa**", v. Claudia Voltattorni (2014).

152 Il contrario di ciò si è potuto osservare durante le interviste quando si faceva compilare (oralmente) agli studenti la scheda contenente le informazioni sul repertorio linguistico dei genitori: i figli si illuminavano, potendo raccontare che avevano genitori che, pur non sapendo sempre benissimo l'italiano, conoscevano in modo molto approfondito una o più lingue native, e spesso anche lingue straniere.

cinese comune	3	congolese (lingala?)	1	romaní	1
portoghese (Brasile)	3	creolo capoverdiano	1	spagnolo (Colombia)	1
russo	3	croato	1	tigrino (Eritrea)	1
spagnolo (Perù)	3	francese (Cameroun)	1	vietnamita	1
tedesco	3	francese (Congo)	1	-	
urdu (Pakistan)	3	ghanese di famiglia (akan?)	1		

Molti (44) studenti hanno una lingua nativa, ancora di più (72) ne hanno due, e vi è qualcuno (4) che ne ha tre o (1) quattro.¹⁵³

Tabella 100: numero lingue native studente/ssa

una	44
due	72
tre	3
quattro	1

Passando alle lingue seconde, la più diffusa è nuovamente l'italiano, seguito dall'arabo standard, dal cinese comune, e per alcuni studenti filippini, dall'inglese.

Tabella 101: lingue seconde studente/ssa

italiano	53	inglese (Filippine)	4	piemontese (Italia)	1
arabo standard	9	inglese	2	rumeno	1
cinese comune	4	spagnolo	2	-	

La maggior parte (53) degli studenti ha una L2, un numero minore (12) ne ha due.

Le lingue straniere più diffuse all'interno di questo campione sono l'inglese e poi il francese. Hanno una forte rappresentanza anche l'arabo standard, lo spagnolo e, in misura ridotta, il tedesco e il latino: si tratta in tutti i casi elencati di lingue studiate a scuola. Si trovano poi altre lingue come varianti regionali dell'arabo, il cinese, il portoghese, il rumeno e il russo, apprese tramite i compagni all'interno di classi multietniche, interagendo con amici e conoscenti, oppure ancora durante soggiorni in altri paesi.

Tabella 102: lingue straniere studente/ssa

inglese	111	tedesco	8	arabo tunisino	1
francese	71	arabo marocchino	8	portoghese	1
arabo standard	22	latino	4	rumeno	1
spagnolo	22	cinese comune	3	russo	1

Se i ragazzi devono valutare le proprie competenze nelle lingue straniere, la lingua in cui si sentono più sicuri è il tedesco, offerta come seconda lingua straniera solo in pochissime scuole medie torinesi, segue l'inglese, che viene appreso a partire dalle elementari, e a cui è facile essere esposti "naturalmente", sia tramite i mass media, sia interagendo con coetanei che vengono da paesi anglofoni.

Tabella 103: competenza studente/essa nelle lingue straniere più diffuse, valutazione studente/sse

	O	S		O	S
inglese	2,8	2,7	arabo standard	2,9	3,7
francese	3,1	3,2	tedesco	2,4	2,2
spagnolo	2,9	3,6	latino	-	2,2

¹⁵³ Per quest'ultima categoria si sono dovuti introdurre i dati in banca dati con una procedura ad hoc, visto che la maschera prevedeva fino a due lingue native.

Tutti gli studenti intervistati hanno competenze in almeno una lingua straniera, cinquantuno in due, trenta in tre, cinque in quattro, e, per finire, una in sei!

Tabella 104: numero lingue straniere studente/essa

una	31
due	51
tre	30
quattro	5
sei	1

Verificando il numero di lingue complessivamente conosciute dagli studenti si nota che nessuno di loro è monolingue, uno solo ne sa due, ventidue ne conoscono tre, e i gruppi più consistenti (di rispettivamente quarantacinque, ovvero quaranta studenti) hanno competenze complessivamente in quattro ovvero cinque lingue. Vi sono poi undici studenti che ne sanno sei, e rispettivamente uno e uno che afferma di avere nozioni in sette ovvero nove (!) lingue.

Tabella 105: lingue complessivamente conosciute da studente/ssa

una lingua	-	cinque lingue	40
due lingue	1	sei lingue	11
tre lingue	22	sette lingue	1
quattro lingue	45	nove lingue	1

Se si confrontano questi dati con quelli sulle conoscenze delle lingue degli italiani adulti,¹⁵⁴ assolutamente sconcertanti, sembra come, passata una sola generazione, sia avvenuto un salto quantico. I "nuovi italiani" qui intervistati sono poliglotti, hanno la possibilità di interagire in una società multiculturale, di viaggiare, di usufruire di contenuti mediatici molto differenziati, e in futuro, magari rafforzando le proprie competenze, di trovare e mantenere un lavoro in Italia, nel paese di origine o ancora in altri paesi.¹⁵⁵ Quello che si vede è un atteggiamento di grandissima curiosità e apertura verso altre lingue e, verosimilmente, culture, che rende questa generazione di orizzonti più aperti di quelle precedenti; riesce difficile immaginarsi questi ragazzini, oggi "cittadini del mondo", diventare domani adulti razzisti o xenofobi, sono stati abituati fin dai loro primi mesi di vita a crescere nella molteplicità linguistica, culturale ed etnica, il "diverso da sé" non è stato fonte di paura, ma banale quotidianità.

Sabika Shah Povia (2013), con il duplice lavoro di giornalista e di insegnante di inglese in un asilo, descrive le discriminazioni di cui lei da piccolina era stata fatta oggetto, a causa del colore della sua pelle, in un asilo pubblico italiano in cui all'epoca era l'unica bimba non italiana, e che avevano portato i suoi genitori ad iscriverla in una scuola internazionale privata, in cui era normale che ognuno avesse tratti somatici diversi. Descrive poi la classe in cui oggi insegna:

A scuola stiamo parlando di multietnicità, culture ed il mondo. Ieri ho voluto fare una lezione sottolineando le nostre diversità, specialmente quelle fisiche. I miei alunni vengono da ovunque. Volevo insegnarli che siamo tutti diversi ma non per questo più o meno belli. Mi ero preparata anche la metafora sull'arcobaleno fatto da vari colori che sono più belli quando stanno insieme. Invece ho imparato qualcosa io.

"Bambini, guardate bene Kader [della Guinea] e Isabella [italianissima]. Che differenze notate?"

Alza prontamente la mano un bambino ma non aspetta che lo chiamo e urla, "Il colore del grembiule."

Forse qualcosa è cambiato.

Analogamente a quanto chiesto ai genitori, si è domandato anche ai figli se vi sono lingue a cui loro hanno accesso a livello ricettivo [58], vi sono state risposte positive anche quando si comprende, senza parlarla, la lingua di famiglia,¹⁵⁶ e ne sono state complessivamente elencate trentotto differenti.

154 Cfr. i dati di Eurobarometro (2012) e EF EPI (2013).

155 Cfr. a questo proposito le risposte date alle domande [199] e [200].

156 (Jack, 2) "mia sorella capisce il rumeno, ma non lo parla", (Camilla, 11) "a casa nostra tutti parlano marocchino, anche la televisione è in marocchino, [noi fratelli] lo capiamo ma non sappiamo parlarlo: tutti quelli che conosco io, tutto il mondo parla solo marocchino", (Xavi, 66) "mia madre parla a noi fratelli in cinese, noi lo capiamo, ma non sappiamo parlarlo bene", (Patty, 68) "il marocchino lo parlano i miei genitori fra di loro", (Andrea Rossi, 70) "l'albanese lo capiamo ma lo parliamo poco", (Capitan Kavin, 75) "quando ero piccolo parlavo a mio papà in ilocano, quando ho iniziato le elementari ho iniziato a parlargli solo in italiano, adesso l'ilocano lo capisco ma non lo parlo, l'itneg lo capisco un po', l'itneg lo sento ogni tanto", (Ibraim, 79) "quando mia madre mi parla in rumeno la capisco, ma le rispondo in italiano", (Cloe, 93) "parlo il ghanese di mia madre, lei ci parla nella sua lingua, ma con mio papà parla nel ghanese di lui, l'altro ghanese di papà lo capisco, ma non lo parlo", (Koala, 104) "da quando eravamo piccoli i nostri genitori e nonni ci parlano in dialetto [cinese]", (Vanessa, 105) "il

Fra le prime dieci¹⁵⁷ citate troviamo lo spagnolo,¹⁵⁸ l'arabo egiziano, standard e tunisino,¹⁵⁹ il francese, il rumeno, il russo, il filippino, il turco e l'ungherese.

Le strade percorse per avvicinarsi a queste lingue sono le più diverse [59]: in primo luogo sono i genitori¹⁶⁰ che usano queste lingue fra di loro¹⁶¹ e i figli quindi imparano a capirle per "osmosi", a volte si tratta delle lingue di altri parenti (nonni,¹⁶² zii,¹⁶³ cugini)¹⁶⁴ e conoscenti,¹⁶⁵ che vengono utilizzate in modo spontaneo, o scientemente, quando gli adulti vogliono parlare fra di loro senza venire compresi dai figli.¹⁶⁶ Un ruolo importante hanno poi i compagni e più in generale la scuola.¹⁶⁷ Quando in una classe vi sono più ragazzi che hanno una lingua di famiglia in comune e che la usano fra loro, essi sollecitano la curiosità dei compagni, con la conseguenza di scambi interlinguistici spontanei e regolari,¹⁶⁸ che a volte si allargano anche a fratelli¹⁶⁹ e a genitori. Le lingue che si capiscono "senza intenzione" possono essere quelle della musica, della televisione,¹⁷⁰ oppure dei film trasmessi in lingua originale con sottotitoli in lingua di famiglia. Più in generale si tratta di lingue che vengono valutate non difficili da comprendere, perché simili all'italiano o a un'altra lingua,¹⁷¹ o "nelle orecchie" per ragioni territoria-

greco lo sento parlare dai parenti e da mamma, e poi da piccolina sono stata cresciuta per due anni dai nonni greci, la famiglia di mia madre è di origine greca anche se è emigrata in tanti paesi", (Danger, 107) "mia madre ci ha insegnato delle parole d'arabo, e il bisaya è la lingua della famiglia di mia mamma", (Cathrin, 123) "il kapampangan è la lingua che parlano mia zia e i miei nonni, con cui sono cresciuta, e anche mia mamma lo parla, i miei nonni mi parlavano in kapampangan e io rispondevo in filippino".

157 Non viene considerato l'inglese, che ottiene la seconda posizione, perché tutti i ragazzi intervistati lo studiano a scuola, e se scolarizzati in Italia, lo studiano almeno da quattro anni. Non si indaga qui sul perché questa lingua emerga fra le lingue comprese e non parlate.

158 (Cassano, 95) "lo spagnolo ce lo insegna nostro zio", (Marina, 146) "quando eravamo in Spagna mia figlia lo capicchiava, voleva sentire i cartoni in spagnolo".

159 (Gabriella, 32) "mia sorella capisce il marocchino e l'egiziano ma non li parla molto bene", (Pizza, 85) "la nostra vicina di casa è egiziana", (Mohamed, 128) "l'egiziano somiglia all'arabo".

160 A volte anche il nuovo partner del genitore porta una nuova lingua, come accade a (Sara, 3), brasiliana, che ascolta e impara l'arabo.

161 Non pochi sono i casi in cui la lingua di comunicazione fra genitori è diversa da quella da loro usata per comunicare con i propri figli. Spesso sono genitori cresciuti in situazione di diglossia (nel campione in alcuni paesi dell'Africa Centrale, nelle Filippine, o come minoranze in Romania e Moldavia) che preferiscono usare la variante locale e della loro famiglia di origine fra di loro, e utilizzano invece la lingua di scolarizzazione coi figli, vale ad es. per il francese per genitori rispettivamente camerunensi e congolesi (Michael, 45), (Del Piero, 50), per l'inglese con genitori rispettivamente filippini, gahnensi e nigeriani (Lucia, 71), (Capitan Kavin, 75), (Cloe, 93), (Ronaldino, 52), (Sorpresa, 54), (Valdis, 64), (Matteo, 77), o l'ungherese in Romania (Simo, 24) "l'ungherese lo usano i miei genitori fra di loro, lo capisco ma non lo parlo", (Emma, 25) "mia sorella non parla tanto il rumeno ma lo capisce, io capisco l'ungherese perché lo parlano i miei genitori e i miei nonni, ma non lo parlo", (Natalia, 26) che parla il lipovans "se sento due persone che parlano russo, un po' le capisco", (Alessandro, 82) "i miei genitori parlano il russo fra di loro insieme al moldavo".

162 (Matteo, 77) "mia nonna mi parla in asa, io lo capisco e lo parlo un pochino", (Peter Parker, 97) "mia nonna è insegnante di russo".

163 (Ibraim, 51) "mio zio ha fatto il pescatore in Spagna e mi ha insegnato un po' di spagnolo".

164 (Luna, 101) "mio cugino che abita in Francia parla molto in francese con noi, e mano a mano lo capisco".

165 (Mary, 78) "il turco e lo spagnolo li impariamo da amici di papà".

166 Cfr. ad esempio i due fratelli (Ronaldino, 52) e (Sorpresa, 54), quando la mamma invita le amiche a casa il figlio minore, che non capisce il binì, può rimanere nelle vicinanze, mentre la figlia maggiore, che lo capisce, è invitata a lasciare la stanza, di modo che le donne possano scambiarsi in modo indisturbato le loro confidenze, (Sorpresa, 54) "alcune volte mia mamma mi parla binì così che lo impari, e se vado al mio paese so parlarlo, se qui a Torino vengono le sue amiche a trovarla mi dice di andare via, perché sa che la capisco".

167 (Mercedes, 58) "l'anno scorso abbiamo girato a scuola un film con dei signori spagnoli, è durato un mese, abbiamo vinto una targa".

168 (Sara, 3) "lo spagnolo l'ho imparato dai miei amici, dicono delle cose e io le scrivo, o ne parliamo in classe e io prendo appunti, lo capisco benissimo", (Meha, 35) "mio figlio il cinese lo impara tramite i compagni", (Ionela, 49) "io capisco lo spagnolo perché ci sono miei compagni che lo parlano, e poi è facile, mio fratello capisce il cinese perché la sua ex fidanzata lo studiava a scuola e glielo insegnava", (Sjlvia, 61) "del francese imparo parole dai compagni", (Alessandra, 127) "ho un'amica che ha i genitori dell'Ecuador che viene spesso a casa nostra e ogni tanto insegna lo spagnolo a me e a mia sorella, mio papà ascolta e impara anche lui", (Andrea, 109) "sia io che mia mamma abbiamo amiche rumene, le ascoltiamo [e impariamo il rumeno], ci dicono anche come scriverlo", (Spiderman, 111) "chiedo ai miei compagni le parole in greco, portoghese e rumeno".

169 (Djablo, 76) "lo spagnolo lo parla il fidanzato di mia sorella".

170 (Erica, 7) "mostro alle mie figlie i cartoni in portoghese", (Doha, 31) "nella televisione marocchina i telegiornali sono anche in francese [senza sottotitoli], li ascoltiamo sempre", (Sorella della luna, 56) "alla televisione marocchina i telegiornali sono in quattro lingue: marocchino, arabo, francese e spagnolo", (Dani, 86) "io capisco [lo slovacco], quando alla televisione non trovo programmi polacchi guardo quelli slovacchi, la lingua è simile", (Chihuahua, 88) "guardiamo un telefilm in spagnolo, viene dalla Finlandia, le canzoni sono in spagnolo, le capisco". (Pato, 112) "a volte vediamo film indiani, è la stessa lingua [simile all'urdu], cambiano solo i versi [?]", (Calimba, 115) "ogni tanto vediamo la televisione russa, con nostro cugino in Bulgaria ogni tanto parliamo russo, mio papà anche ogni tanto me lo insegna", (Luisa, 120) "a casa vediamo sempre un programma in turco che piace a mia mamma".

171 (Giovanni, 106) "lo spagnolo è simile all'italiano e al portoghese", (Gianluca, 118) "l'egiziano e il tunisino sono simili all'arabo standard", (Kjara, 119) "nel tunisino le parole sono simili al marocchino, cambia la pronuncia".

li, trattandosi della lingua del paese confinante con il paese di origine. Si tratta di risorse che attualmente non vengono intercettate, e che sarebbe invece importante far emergere, dando un qualche tipo di riconoscimento.¹⁷² Come scrive Sabika Shah Povia (2014):

Le doti linguistiche delle seconde generazioni sono sempre la cosa più invidiata. Ovviamente, a livello burocratico e sociale, non conviene per niente essere "uno di noi".

I giornali italiani scrivono spesso e volentieri della generazione dei "nativi digitali",¹⁷³ senza notare un fenomeno assai diffuso nelle scuole torinesi oggetto di indagine, e sicuramente in molte altre scuole di città multietniche:¹⁷⁴ quello dei *nativi bilingui*. Si tratta di bambini e ragazzi che si muovono spontaneamente fra lingua di famiglia e italiano, trovando naturale crescere come poliglotti, giovani persone curiose e attente verso le lingue in generale, privi di paure¹⁷⁵ non solo verso le lingue che apprendono in modo guidato, ma anche verso quelle che orecchiano in ambienti naturalmente multilingui come le loro classi, le loro famiglie, gli amici, la strada, i centri di aggregazione, o tramite le "nuove" modalità di consumo mediatico.

6.2.2.1 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: l'italiano

Una volta emerse ed etichettate le lingue conosciute dagli studenti, ci soffermiamo ora su quelle che sono le loro competenze in esse, passando dalla denominazione lingua nativa / lingua due, utile per registrare la presenza delle diverse lingue all'interno dei repertori, alla denominazione italiano / lingua di famiglia, funzionale a verificare le competenze nell'attuale lingua di scolarizzazione, l'italiano, e il grado di vitalità delle lingue di famiglia, lingue minoritarie attualmente senza riconoscimenti e sostegni ufficiali.

Per quel che riguarda le competenze degli studenti in italiano gli informanti sono, oltre agli studenti stessi, i loro genitori e i loro insegnanti di lettere.

Se si fa una media delle competenze in italiano dichiarate dalla totalità dei 121 studenti intervistati, emergono globalmente competenze più che buone, migliori nelle abilità orali che in quelle scritte, le femmine tendono a valutarci in modo migliore dei loro compagni maschi.

Tabella 106: competenze in italiano studente/essa, valutazione studente/ssa

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	1,2	1,3	1,4	1,5
maschi	1,4	1,4	1,5	1,7

Confrontando le autovalutazioni degli studenti con quelle dei loro insegnanti di italiano, e dando maggior credito a quelle di questi ultimi, si nota che le ragazze vengono globalmente stimate come leggermente migliori, che i ragazzi (soprattutto maschi) tendono a sovrastimare le proprie competenze, e come tutti gli studenti abbiano significative difficoltà nel valutare le proprie abilità linguistiche in modo scolasticamente adeguato, in particolare la produzione scritta. In questa Tabella e in quelle successive notiamo come rispetto alle quattro abilità vi sia una "scaletta in diminuendo" nel valutarci correttamente, dove la coincidenza maggiore fra auto- e etero-valutazione si trova nella comprensione orale, con una divergenza crescente passando alla produzione orale e alla comprensione scritta, per concludere con la produzione scritta, in cui le valutazioni di studenti e insegnanti sono distanti un punto intero.

172 Una possibile risposta sarebbe di utilizzare il "Portfolio Europeo delle Lingue", v. A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate. Secondo l'allora Ministero della Pubblica Istruzione Italiano (si cita dalla pagina dedicata sul sito, d'archivio, del MIUR <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml>) "un prezioso strumento per chi, a vario titolo, è coinvolto nell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Esso promuove il plurilinguismo ed il pluriculturalismo". Di fatto, a parte alcune sperimentazioni iniziali a macchia di leopardo, questo portfolio non è mai entrato a far parte in modo stabile della pratica didattica delle scuole, e quindi della biografia scolastica degli studenti.

173 Ci si rifà alla definizione data da Marc (Prensky 2001).

174 La testimonianza per la realtà toscana di Monica Barni dell'Università per Stranieri di Siena nel suo intervento del 29 novembre 2013 al convegno "Language rich Europe" presso la Fondazione San Paolo di Torino coincideva con questa osservazione.

175 L'esempio più evidente in questo senso è quello di (Curo, 44), un ragazzo marocchino appassionato di fumetti giapponesi, che segue con passione alcuni cartoni animati mostrati alla televisione coreana con sottotitoli in giapponese, e che riporta di trovare la lingua coreana oltremodo melodiosa.

Tabella 107: competenza in italiano studente/essa, valutazione studente/ssa e insegnanti¹⁷⁶

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	1,2	1,3	1,4	1,5
	valutazione insegnanti	1,5	1,7	1,8	2,4
maschi	valutazione studenti	1,4	1,5	1,5	1,8
	valutazione insegnanti	1,8	2,1	2,3	2,9

Differenziando le valutazioni per fasce di livello,¹⁷⁷ e partendo dai giudizi degli insegnanti, notiamo che i 46 studenti molto bravi a parere dei propri insegnanti, si valutano anch'essi come assai competenti; i 29 studenti che sanno bene l'italiano, tendendo a sovrastimarsi leggermente; gli studenti nelle fasce inferiori hanno le difficoltà maggiori nell'autovalutazione: essi, di fronte a stime delle insegnanti discrete (26) e basse (8), si reputano invece bravi. Risulta quindi che più distanti sono le competenze in italiano da quelle attese dalla scuola, maggiore è la difficoltà degli studenti nel percepire questa distanza; accade quindi che ritengono di essere quasi bravi anche gli studenti a cui gli insegnanti attestano competenze limitate. Verrebbe quindi confermato l'effetto Dunning-Kruger, una distorsione metacognitiva che porta individui poco esperti in un campo a sopravvalutare le proprie abilità, sia perché hanno difficoltà nel giudicarsi oggettivamente, sia perché non si rendono conto della maggiori abilità di altri. Per aiutarli, basta far loro notare i loro punti di debolezza.¹⁷⁸

Tabella 108: competenza in italiano studente/essa per fasce di livello, valutazione insegnante e studente/ssa

valutazione insegnanti	valutazione studenti	num. stud.
molto bene	1,1	46
bene	1,6	29
abbastanza bene	1,7	26
così così	2,3	8
male	-	0

Specularmente, partendo invece dalla autovalutazione degli studenti per fasce di livello, troviamo una sovrastima di quasi un punto in ogni fascia: i 77 studenti che si trovano molto bravi, per i propri insegnanti sono invece "solo" bravi, i 25 studenti che si trovano bravi, vengono valutati come abbastanza bravi, i 6 che si reputano abbastanza bravi in realtà non lo sono, e a sorpresa, l'unico studente che si trova poco competente, viene invece reputato competente.

Tabella 109: competenza in italiano studente/essa per fasce di livello, valutazione studente/ssa e insegnanti

valutazione studenti	valutazione insegnanti	num. stud.
molto bene	1,8	77
bene	2,6	25
abbastanza bene	3,6	6
così così	2,2	1
male	-	0

Se devono essere i genitori a valutare le competenze dei propri figli, si nota come i giudizi fra genitori e figli sostanzialmente coincidano, e i genitori tendano a sovrastimare leggermente le competenze dei propri figli.

¹⁷⁶ Vi sono 109 questionari compilati dagli insegnanti di italiano, su 121 studenti intervistati e registrati, le valutazioni degli insegnanti coprono quindi il 90% del campione totale degli studenti.

¹⁷⁷ Nelle due tabelle che seguono la corrispondenza giudizio/voto è quella mostrata a studenti, genitori e insegnanti al momento dell'intervista tramite A13 Scala di valutazione smiley. I confini sono stati posti in corrispondenza dei mezzi punti, quindi per valori complessivamente fino a "x,5" si arrotonda all'unità minore, da "x,6" a quella maggiore, da 1 a 1,5 la valutazione è di "molto bene", da 1,6 a 2,5 di "bene", e così via.

¹⁷⁸ Per approfondimenti cfr. Justin Kruger e David Dunning (1999).

Tabella 110: competenza in italiano studente/essa, valutazione studente/ssa e genitori¹⁷⁹

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	1,2	1,5	1,4	1,2
	valutazione genitori	1,3	1,3	1,3	1,3
maschi	valutazione studenti	1,4	1,4	1,5	1,7
	valutazione genitori	1,4	1,3	1,2	1,6

Che cosa succede se si scorrono gli anni di permanenza in Italia, e si verificano le competenze in italiano, così come vengono percepite dagli studenti? Un dato, in parte atteso, è che più si è stati esposti all'italiano, più ci si sente sicuri in esso. Viene riconfermata la scrittura come ambito che crea problemi alla maggior parte degli studenti, con l'eccezione di quelli arrivati in Italia a partire dei 13 anni, in difficoltà ancora maggiore quando si tratta di comprendere il parlato.

Tabella 111: competenza in italiano di studente/essa in base a G1, valutazione studente/ssa

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
binazionale	1,1	1,1	1,1	1,2
G2	1,1	1,2	1,3	1,5
G 1,75	1,2	1,3	1,3	1,3
G 1,5	1,5	1,7	1,7	1,9
G 1,25	2,5	1,7	1,7	2,0

Se si verifica quanto coincidano proprio-percezione degli allievi e valutazione degli insegnanti differenziando rispetto alla generazione di appartenenza, si nota che, mentre i figli di un genitore italofono hanno autovalutazioni che sostanzialmente coincidono con quelle scolastiche, i ragazzi arrivati in Italia dai 13 anni in poi hanno grandissime difficoltà a rapportarsi con quello che è lo standard atteso, in particolare quando si tratta delle abilità produttive, dove il divario raggiunge e supera 1,5 punti. Si riscontra nuovamente la difficoltà per tutti gli studenti di valutare le proprie capacità di scrittura, in particolare per quelli G2 e G 1,25. All'interno di questo campione gli insegnanti valutano con competenze migliori in italiano i ragazzi con un genitore italofono, e poi mano a mano decrescendo diminuendo il tempo passato in Italia. Vi è un'eccezione data dagli studenti arrivati in Italia in età prescolare (G 1,75), a cui vengono attestate competenze migliori rispetto a quelli che vi sono nati e cresciuti (G2): gli insegnanti trovano infatti i primi più competenti in tutte le abilità, in particolare quelle legate allo scritto, una testimonianza ulteriore di numerosi dati di letteratura che indicano competenze forti in L1 come base da cui partire per imparare nuove lingue.

Tabella 112: competenza in italiano di studente/essa in base a G, valutazione studente/ssa e insegnanti

		ascolto	parlato	lettura	scrittura	tot.
autovalutazione studenti	G binazionale	1,2	1,2	1,3	1,5	1,3
valutazione insegnanti		1,2	1,3	1,3	1,8	1,4
autovalutazione studenti	G2	1,1	1,2	1,4	1,5	1,3
valutazione insegnanti		1,5	1,8	2,0	2,8	2,0
autovalutazione studenti	G 1,75	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3
valutazione insegnanti		1,4	1,4	1,7	2,1	1,7
autovalutazione studenti	G 1,5	1,5	1,7	1,7	2,0	1,7
valutazione insegnanti		2,0	2,2	2,7	2,7	2,4
autovalutazione studenti	G 1,25	2,5	1,7	1,7	2,0	2
valutazione insegnanti		2,7	3,2	3,0	3,7	3,1

¹⁷⁹ Come scritto in precedenza, i genitori intervistati sono 26 (24 con italiano L2 e 2 con italiano LN), sono quindi altrettanti gli studenti che si possono confrontare, questo sotto-campione copre il 21% del campione globale degli studenti.

Osservando i dati che confrontano le valutazioni di alcune generazioni di studenti con quelle dei propri genitori, si nota come i giudizi sostanzialmente coincidano, e anzi i genitori tendano leggermente a sovrastimare le competenze dei propri figli, in particolare quando questi siano arrivati in Italia negli anni dalle elementari a inizio medie.

Tabella 113: competenza in italiano di studente/essa in base a G, valutazione studente/ssa e genitori

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
autovalutazione studenti	G binazionale	1,0	1,0	1,0	1,0
valutazione genitori		1,1	1,1	1,1	1,3
autovalutazione studenti	G2	1,0	1,0	1,1	1,1
valutazione genitori		1,0	1,0	1,0	1,0
autovalutazione studenti	G 1,5	2,0	2,2	2,2	2,2
valutazione genitori		1,9	1,7	1,7	2,1

Confrontando i 30 allievi che da piccolini hanno frequentato il nido in Italia con la globalità del campione notiamo risultati molto simili, maschi e femmine si percepiscono più competenti della media, e secondo gli insegnanti, le femmine, di pochissimo, lo sono anche, mentre i maschi risultano leggermente peggiori del campione globale; nella scrittura sia i maschi che le femmine risultano peggiori della media. Pur trattandosi di una parte limitata del gruppo di studenti (poco più di un quarto del campione con etero-valutazione degli insegnanti), e quindi di dati non molto rappresentativi, si tratta comunque di un dato non atteso, su cui rifletteremo nel paragrafo seguente.

Tabella 114: competenza in italiano studente/ssa in base a frequenza nido in italiano [167]

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	1,1	1,2	1,5	1,4
	valutazione insegnanti	1,2	1,6	1,7	2,7
maschi	valutazione studenti	1,2	1,3	1,3	1,6
	valutazione insegnanti	1,9	2,2	2,4	3,3

I 74 allievi che hanno frequentato le scuole materne in Italia, se si osservano le valutazioni degli insegnanti, hanno competenze in italiano più approfondite di chi vi ha frequentato anche il nido (in particolar modo i maschi), e valutazioni generali medie migliori di quelle di tutti gli studenti. Questo sembrerebbe rafforzare l'osservazione che una crescita linguisticamente forte in lingua di famiglia nei primi anni aiuti a rafforzare le competenze in italiano, mentre un'esposizione molto intensa all'italiano, come è quella di un nido monolingue, se non bilanciata in parallelo da una cura della lingua di famiglia, risulti controproducente per ambedue le lingue. Gli esiti delle prove INVALSI (v. p. 203) mostrano che chi frequenta il nido in Italia raggiunge competenze migliori in italiano se nativo e se proviene dall'estero, mentre sul medio termine (a partire dalla quinta elementare) gli studenti G2 hanno competenze peggiori di chi non l'ha frequentato.

Tabella 115: competenza in italiano studente/ssa in base a frequenza materna in italiano [168]

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	1,1	1,2	1,3	1,3
	valutazione insegnanti	1,3	1,6	1,7	2,3
maschi	valutazione studenti	1,2	1,2	1,3	1,5
	valutazione insegnanti	1,6	1,7	2,0	2,7

Se si valuta quanto i ragazzi si sentano a proprio agio con l'italiano usando come variabile la loro lingua di famiglia, si osserva come i rumenofoni sono il gruppo che si sente più competente, seguito dagli ispanofoni, anche loro parlanti una lingua romanza poco distante dall'italiano. Troviamo poi le ragazze ararabofone, seguite dalle parlanti delle Filippine; chiudono questa simbolica graduatoria i ragazzi sinofoni, che si autovalutano comunque con buone competenze, ad eccezione che in scrittura, abilità che crea difficoltà anche ai loro colleghi con lingue di famiglia diverse.

Tabella 116: competenza in italiano studente/ssa in base a lingua di famiglia,¹⁸⁰ valutazione studente/ssa

	ascolto	parlato	lettura	scrittura	media
rumenofoni	1,4	1,6	1,9	2,0	1,7
ispanofoni	1,7	1,9	2,0	2,1	1,9
arabofoni	1,6	1,7	2,1	2,8	2,0
parlanti delle Filippine	1,7	2,0	2,3	2,5	2,1
sinofoni	1,9	2,1	2,3	2,7	2,2

Paragonando l'autovalutazione degli studenti e l'eterovalutazione degli insegnanti, partendo dal grado di competenza globale in italiano dei primi, e utilizzando nuovamente come variabile le lingue di famiglia, notiamo che la scala di valutazione generale degli insegnanti coincide con quella auto-formulata dagli studenti, con rumenofoni e ispanofoni più competenti, seguiti dagli arabofoni, dai parlanti delle Filippine e per ultimi dai sinofoni.¹⁸¹ Per i primi tre gruppi di parlanti si nota come, nelle abilità in cui le competenze sono minori, nuovamente sono minori anche le capacità di autovalutazione linguistica; la produzione scritta si riconferma l'ambito in cui gli studenti hanno maggiori difficoltà, anche nel darsi una valutazione conforme a quella delle loro "autorità scolastiche".

Fra i ragazzi cinesi poi si nota un dato, non atteso, di sovrastima della capacità da parte degli insegnanti, nello specifico per quel che riguarda la comprensione del testo scritto, rispetto alla valutazione degli studenti, in controtendenza con tutti i dati fino ad ora esaminati. Un altro dato che sorprende è riferito agli ispanofoni, che a differenza di tutti gli altri studenti, vengono valutati dai propri insegnanti come migliori nello scritto che nell'orale. Si vede qui confermato quello che notava Marina Chini (1995), cioè che esiste una scala di difficoltà acquisizionale nell'apprendimento dell'italiano L2 (nello specifico il genere grammaticale) legata alla L1 degli apprendenti (nel suo studio francese > tedesco > inglese > persiano), per cui la lingua di partenza può semplificare o complicare l'acquisizione, queste osservazioni sembrano essere esportabili ad altre categorie linguistiche e ad altre lingue, e dovrebbero avere chiare implicazioni didattiche nel momento in cui si insegna l'italiano L2 a classi linguisticamente eterogenee, di modo da avere anche approcci mirati in base alle diverse lingue di famiglia, affinché tutti gli allievi possano raggiungere buone competenze in italiano, e la singola lingua di famiglia non risulti alla realtà dei fatti un discriminare. Detto in altre parole, i percorsi di insegnamento e di apprendimento dell'italiano L2 in classi linguisticamente eterogenee dovrebbero avere parti comuni, ma anche parti dedicate ad esempio ad aiutare a sensibilizzare gli apprendenti di ogni gruppo linguistico verso particolari questioni fonologiche o grammaticali particolarmente "ostiche". Come osserva Cecilia Andorno (2006: 87-91) tutte le lingue umane sono sì equipotenti, ma contemporaneamente cambiano le modalità attraverso le quali esse esprimono uno stesso concetto, nel concreto quindi la pratica didattica deve tenere conto che un apprendente sinofono¹⁸² di italiano L2 possiede sì i concetti di tempo, di prima e dopo, ma che a differenza della sua L1 essi in italiano non vengono espressi tramite avverbi e preposizioni, ma tramite il sistema flessivo verbale, e che quindi i vari passi nell'evoluzione di

180 Si tratta dei cinque gruppi di lingue di famiglia numericamente più rappresentativi nel campione, gli arabofoni sono complessivamente 34, i rumenofoni 33, i parlanti delle Filippine 8, i sinofoni 7 e gli ispanofoni 6, in tutto quindi 89 che insieme coprono il 73 % del campione degli studenti.

181 Bernadette Demaerschlak (2005: 117) osserva che i bimbi cinesi alla materna hanno uno sviluppo linguistico più lento di altri bimbi non italofofoni, con un tempo del silenzio di 5-6 mesi più lungo dei compagni, alla fine della scuola materna presentano minori competenze in italiano e maggiori criticità linguistiche rispetto agli altri bambini.

182 La Fondazione Giorgio Rota (2011: 174), per spiegare le difficoltà che affrontano a scuola gli studenti sinofoni, parte dalle avversità linguistiche, per allargarsi alle differenze rispetto al sistema scolastico cinese, e al ruolo che i ragazzi assumono nelle famiglie:

I ragazzi cinesi non solo vanno meno a scuola, ma emerge da diverse ricerche come spesso abbiano maggiori problemi di integrazione: hanno difficoltà linguistiche superiori alla media (anche perché si tratta dell'unico grande gruppo di immigrati che non parla, né come prima né come seconda lingua, un idioma di ceppo indoeuropeo), ma anche problemi rispetto alle competenze acquisite, risultando molto diversi oggetti e metodi di studio rispetto alle scuole d'origine. In più, il fatto che tra i cinesi la quota di lavoratori autonomi sia molto alta, rende più frequente (rispetto ad altri allievi stranieri) un impegno lavorativo da coadiuvante familiare, talvolta gravoso in termini di orario, finendo per penalizzare lo studio e le stesse relazioni interpersonali coi coetanei: a Torino, il 17,2% degli allievi cinesi lamenta di essere talvolta maltrattato da alcuni compagni, contro una quota dal 3% al 6% tra gli altri ragazzi stranieri e del 5,5% tra gli italiani. I cinesi, comunque, non sono gli unici a dover conciliare con fatica studio e lavoro: se gli italiani, al massimo, svolgono durante le superiori "lavoretti" per un impegno massimo di dieci ore settimanali, tra gli allievi stranieri non pochi lavorano per oltre venti ore settimanali: tale condizione riguarda, ad esempio, il 16,7% delle allieve cinesi, il 12,2% degli studenti marocchini, l'8,3% degli allievi albanesi.

un'interlingua di un apprendente non vanno spiegati e descritti utilizzando esclusivamente una prospettiva interna alla lingua obiettivo, ma anche con un'ottica contrastiva.

Tabella 117: confronto competenza in italiano di studente/essa in base a lingua di famiglia, valutazione studente/ssa e insegnanti

		ascolto	parlato	lettura	scrittura	media
autovalutazione studenti	rumenofoni	1,2	1,3	1,4	1,4	1,3
valutazione insegnanti		1,4	1,5	1,7	2,0	1,6
autovalutazione studenti	ispanofoni	1,8	1,8	2,2	2,2	2
valutazione insegnanti		2,3	2,2	2,2	2,0	2,2
autovalutazione studenti	arabofoni	1,2	1,3	1,4	1,6	1,4
valutazione insegnanti		1,7	2,0	2,2	3,0	2,2
autovalutazione studenti	parlanti delle Filippine	1,5	1,9	2,0	2,4	2
valutazione insegnanti		2,0	2,1	2,4	3,2	2,4
autovalutazione studenti	sinofoni	2,0	2,0	1,6	2,3	2
valutazione insegnanti		1,7	2,6	2,9	3,3	2,6

Non si è svolto un confronto fra studenti e genitori sulle competenze in italiano degli studenti in base alle lingue di famiglia, perché coinvolgendo solo 13 studenti, sarebbe stato assai poco rappresentativo. Si invece paragonate le competenze di italiano degli studenti arrivati in Italia da "grandicelli", ovvero dopo i sei anni (43) con chi, all'interno di questo gruppo, ha avuto l'occasione di frequentare un corso di italiano, all'interno della scuola o presso associazioni (30). Anche se si tratta di risultati molto simili, sia la autovalutazione degli studenti che l'eterovalutazione degli insegnanti è lievemente peggiore per chi all'interno del gruppo ha potuto frequentare un qualche tipo di corso/laboratorio di italiano L2.

Tabella 118: competenze italiano studente/ssa arrivata/o in Italia a partire dai sei anni (G 1,5 + G 1,25), valutazione studente/ssa e insegnante

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
valutazione studente/ssa	1,6	1,7	1,7	2,0
valutazione insegnante	2,0	2,3	2,3	2,8

I dati che emergono nel paragonare la tabella precedente e quella successiva a questo paragrafo, danno da pensare. Forse la frequenza dei corsi di italiano è controproducente, oppure invece, vista la scarsità delle ore a disposizione, essi vengano frequentati in maniera privilegiata da chi è in maggiore difficoltà, perché più grandino, o perché ha una lingua di famiglia più distante tipologicamente dall'italiano, cosicché questo abbassa la media. Rimane un dato di fatto, ovvero che i corsi così come sono stati offerti, non sono stati sufficientemente incisivi, e che per produrre risultati davvero positivi, essi andrebbero proposti con modalità diverse.

Tabella 119: competenze italiano studente/ssa arrivata/o in Italia a partire dai sei anni (G 1,5 + G 1,25) che hanno frequentato un corso d'italiano [142], valutazione studente/ssa e insegnante

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
valutazione studente/ssa	1,7	1,8	1,7	2,2
valutazione insegnante	2,3	2,5	2,5	3,0

L'ultima riflessione legata all'italiano tocca i ragazzi in ritardo con gli studi a causa di retrocessioni o bocciature, complessivamente 26, se si confrontano le loro competenze in italiano con quelle di tutto il gruppo si notano valori molto simili per le ragazze, mentre i maschi hanno esiti di ca. mezzo punto migliori sia nell'autovalutazione, che nella valutazione degli insegnanti. Se questo dato venisse confermato sui grandi numeri vorrebbe dire che perdendo un anno di scuola le proprie competenze linguistiche si mettono in pari con quelle dei compagni del campione (per i maschi vi è anche un piccolo miglioramento), la domanda successiva è se davvero lo strumento pedagogicamente e didatticamente mi-

gliore, anche economicamente, per affinare il proprio italiano siano davvero la ripetenza o la "retrocesione".

Tabella 120: competenza in italiano studente/ssa retrocessi/ripetenti [192-193], valutazione studente/ssa e insegnante

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentessa	1,3	1,6	1,4	1,5
	valutazione insegnante	1,6	1,8	1,8	2,5
maschi	valutazione studente	1,9	1,7	1,7	2,4
	valutazione insegnante	2,2	2,6	2,7	3,4

6.2.2.2 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: le lingue di famiglia

*Il più grande paradosso delle seconde generazioni è proprio questo infatti: quasi sempre, nonostante parlino la loro lingua di origine, non la sanno né leggere né scrivere. Però ragazzi, nessuno è perfetto*¹⁸³

Ci fermiamo ora ad osservare le competenze degli studenti nelle loro lingue di famiglia, le lingue native o seconde diverse dall'italiano, di cui si è scritto in precedenza, usate per comunicare all'interno della propria famiglia e con amici e parenti vicini e lontani. Per alcune lingue, come ad esempio le varianti regionali dell'arabo, esiste sostanzialmente una forma orale e non una scritta, ovviamente è stata registrata solo la forma orale e le valutazioni sullo scritto quindi, contemplano solo le lingue che presentano una forma scritta.

Si ripresentano fenomeni già osservati: competenze migliori per le femmine, e la "scaletta in diminuendo" fra le diverse abilità, a cui mancano però dei gradini: vi è un salto molto grande fra le competenze orali, più che buone, e quelle scritte, solo abbastanza buone. Se si confrontano questi dati con le autovalutazioni in italiano, si notano autovalutazioni in lingua di famiglia lievemente peggiori nell'orale rispetto all'italiano, e distanti di un punto nello scritto per le femmine, e di un punto e mezzo per i maschi. Banalmente si osserva che, se non si impara a leggere e a scrivere una lingua, allora non la si legge e scrivere. Mentre, per vedere il bicchiere mezzo pieno, c'è chi sa leggere e scrivere in lingua di famiglia, perché è stato scolarizzato nel paese di origine, o frequenta corsi a Torino, oppure ha imparato tramite i genitori¹⁸⁴; in altre parole, se i nostri studenti stranieri, che partono da buone competenze orali nelle loro lingue di famiglia, potessero impararle in modo mirato, potrebbero raggiungere livelli che permetterebbero loro di sfruttarle a livello accademico¹⁸⁵ e/o lavorativo.

Tabella 121: competenza in lingua di famiglia di studente/ssa in base a genere, autovalutazione studente/ssa

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmina	1,4	1,7	2,7	2,4
maschio	1,6	1,9	3,0	3,1

Confrontando le autovalutazioni degli studenti con quelle dei genitori, che reputiamo più competenti in lingua di famiglia, notiamo come le femmine tendano leggermente a sovrastimarsi, mentre i maschi danno un giudizio su di sé sostanzialmente coincidente.¹⁸⁶

Tabella 122: confronto competenza in lingua di famiglia di studente/ssa, valutazione studente/ssa e genitore

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	1,1	1,4	2,0	2,6
	valutazione genitori	1,6	1,7	2,4	3,1
maschi	valutazione studenti	1,4	1,6	2,0	2,6
	valutazione genitori	1,5	1,6	2,1	2,4

183 Sabika Shah Povia (2014).

184 Cfr. risposte alle domande [136-138].

185 Cfr. al riguardo la testimonianza di 8.1.1.19 Annita, Michelle, Igor e Sara, piccoli bimbi diventano universitari.

186 Per l'italiano, avevamo visto, i genitori tendono invece a sovrastimare lievemente le competenze dei figli.

Per le competenze degli studenti in lingua di famiglia si nota come minore è la durata del soggiorno in Italia, maggiori sono le competenze in lingua di famiglia, gli unici studenti ad autovalutarsi bene o molto bene nello scritto, sono quelli G 1,5 e G 1,25, ovvero quelli che hanno avuto nel paese di origine una scolarizzazione più o meno estesa in lingua di famiglia. Un caso a parte rappresentano gli studenti binazionali¹⁸⁷ che, con l'eccezione della scrittura, negli altri ambiti mostrano competenze buone e simili a quelle dei "colleghi" arrivati in Italia dopo i sei anni, e decisamente migliori di quelle degli studenti G2; avere un solo genitore parlante nativo della lingua diversa dall'italiano sembra bastare per avere almeno buone competenze orali in essa. Questo si spiega forse con la motivazione e la perseveranza mostrata da numerose madri "linguisticamente isolate" all'interno del nostro campione nel portare avanti un progetto di bilinguismo per i figli, spesso condiviso con il partner, per cui la minore esposizione alla lingua di minoranza a casa viene forse compensata dall'abitudine precoce alla lettura condivisa, a soggiorni relativamente frequenti nel paese di origine, e alla possibilità, per alcune lingue, di seguire in loco corsi di grande qualità pedagogica.

Tabella 123: competenza in lingua di famiglia di studente/ssa in base a G, autovalutazione studente/ssa

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
autovalutazione studenti	binazionale	1,4	1,7	2,4	3,1
	G2	1,7	2,1	3,5	3,6
	G 1,75	1,6	2,0	3,3	3,3
	G 1,5	1,4	1,5	2,1	2,2
	G 1,25	1,2	1,2	1,0	1,0

Differenziando per fasce di generazione si nota come praticamente tutti gli studenti coinvolti tendano a sovrastimare le proprie competenze, ma che in realtà la distanza fra i due gruppi di valutatori siano spesso divergenti di poco.

Tabella 124: competenza in lingua di famiglia di studente/essa in base a G, valutazione studente/ssa e genitori

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
autovalutazione studenti	G binazionale	1,4	1,7	2,4	3,3
valutazione genitori		1,7	1,9	2,4	3,2
autovalutazione studenti	G2	1,3	1,7	3,0	3,5
valutazione genitori		1,5	1,8	3,5	3,5
autovalutazione studenti	G 1,5	1,0	1,1	1,0	1,2
valutazione genitori		1,2	1,2	1,5	1,7

Ci soffermiamo ora sulle competenze degli studenti in due lingue specifiche, l'arabo e il rumeno, le uniche all'interno del campione rappresentate in maniera numericamente significativa, e per cui esistono anche i riscontri degli insegnanti dei corsi di extracurricolari organizzati dai paesi di origine.

Il rumeno di Romania e la sua variante moldava, varietà molto simili, è lingua di famiglia per 33 studenti, la lingua parlata a casa si basa su uno standard che prevede anche una forma scritta, tutti i genitori e qualche studente sono stati scolarizzati in questa lingua. Le competenze di ragazze e ragazzi mostrano tutte le caratteristiche viste in valutazioni precedenti, con l'eccezione che per la prima volta maschi e femmine hanno un'autovalutazione molto simile.

Tabella 125: competenza studente/ssa in rumeno, autovalutazione

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	1,5	1,9	2,5	2,4
maschi	1,7	1,8	2,5	2,7

All'interno del gruppo più ristretto dei 18 studenti che frequentano il corso extracurricolare offerto a scuola dal Ministero dell'istruzione rumeno notiamo come, sia nella valutazione degli studenti, che in

¹⁸⁷ In questa ricerca è stato così definito chi ha un genitore italofono.

quella degli insegnanti, si ritrovi la "scaletta in diminuendo" delle quattro abilità già osservata per l'italiano, con studentesse con risultati lievemente migliori dei maschi e che tendono (ad eccezione della produzione scritta) a sottostimare le proprie competenze, mentre i maschi tendono a sovrastimarsi. Secondo le insegnanti i loro allievi hanno competenze generalmente buone o quasi buone, e nello scritto abbastanza buone.

Tabella 126: competenza in rumeno studente/ssa frequentante i corsi, valutazione studente/ssa e insegnanti

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	autovalutazione studentesse	1,9	2,2	2,8	2,6
	valutazione insegnante	1,8	2,1	2,3	3,1
maschi	autovalutazione studente	1,6	1,7	2,0	2,0
	valutazione insegnante	2,0	2,3	2,4	3,3

Se si passa all'arabo si deve distinguere fra le diverse varianti regionali (in questo campione marocchino, egiziano e tunisino, usate complessivamente da 34 studenti) e l'arabo standard, per solo 3 studenti lingua usata anche in famiglia¹⁸⁸ e che viene compresa solo dopo anni di studio, etichettato di regola come lingua straniera, in alcuni casi come lingua due,¹⁸⁹ viene trattato in questa sezione insieme alle varianti regionali dell'arabo per questioni di leggibilità. Notiamo nel parlato¹⁹⁰ valori molto simili a quelli del rumeno, e una coincidenza di competenze fra maschi e femmine, che confermano una buona vitalità linguistica.

Tabella 127: competenza studente/ssa in arabo regionale, autovalutazione

	ascolto	parlato
femmine	1,5	1,7
maschi	1,5	1,7

Considerando i 31 studenti arabofoni che conoscono l'arabo standard, notiamo competenze notevolmente peggiori rispetto all'arabo di famiglia, si ripresenta poi la disomogeneità di genere con studentesse con autovalutazioni generalmente migliori dei compagni maschi.

Tabella 128: competenza studente/ssa in arabo standard, autovalutazione¹⁹¹

	ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	2,3	2,5	2,8	2,9
maschi	2,4	2,5	3,1	3,1

188 (Valentina, 15) e (Sarah, 60) rappresentano due eccezioni, perché i loro genitori si impegnano a parlare con loro anche in arabo standard, per cui per loro è stata considerata L2 (in ambedue i casi l'arabo standard non è presente come lingua di scambio fra i genitori e come lingua del desco, l'utilizzare in determinati momenti l'arabo standard coi figli ha quindi una finalità didattica e una valenza strumentale. (Sarah, 60) "i miei genitori hanno sempre parlato con noi in arabo standard, vogliono che se noi andiamo in un altro posto [altro paese arabo] lo sappiamo". A casa di (Patty, 68) i genitori usano l'arabo standard coi fratelli e con lei il marocchino, con il risultato che un fratello non comprende il marocchino, nella comunicazione fra fratelli si usa quindi anche l'arabo standard, lingua che Patty conosce perché l'ha studiata in modo sistematico per anni. (Curo, 44) è abituato a vedere nella madre (Meha, 35) anche l'insegnante di casa di arabo standard, ma la lingua non viene usata per la comunicazione interpersonale e spontanea. Esiste una sola coppia di genitori che dialoga fra loro utilizzando questa lingua, quella di (Sjlvia, 61), non usandola però per comunicare coi figli; in nessuna delle interviste l'arabo standard è presente quando si mangia insieme.

189 L'etichetta lingua due è stata data se i ragazzi sono cresciuti in un paese arabofono e vi hanno avuto almeno un anno di scolarizzazione, ovvero per i ragazzi i cui genitori a casa usano anche l'arabo standard (a scopo didattico) per comunicare con i figli, 10 in tutto; l'etichetta di lingua straniera è stata data ai 21 ragazzi scolarizzati esclusivamente in Italia, poiché a Torino di fronte a molte occasioni di interagire nella propria variante regionale di arabo, non si è praticamente mai esposti alla variante standard, a meno che si frequenti un corso. Per i dettagli cfr. p. 295.

190 Non sono stati indicati i dati dello scritto dei tre studenti che hanno l'arabo standard anche come lingua di famiglia, perché erano davvero troppo pochi per avere una qualche rappresentatività.

191 In questa tabella e in quella successiva si è dovuta mettere una valutazione fittizia per una studentessa (Luna, 101) che nell'intervista aveva dichiarato buone competenze di arabo standard senza però specificarle, sono state riportate quelle indicate dal suo insegnante. NB Il campione di questa prima tabella contiene tutti gli studenti che si danno un'autovalutazione in arabo standard, mentre quello della tabella successiva è ristretto chi sta frequentando un corso curricolare.

Se si osservano solo i 14 allievi che frequentano i corsi in orario extracurricolare, si nota che le ragazze si valutano nell'orale come peggiori rispetto ai maschi, inoltre gli insegnanti, che hanno compilato un questionario¹⁹² omologo a quello per l'italiano e per il rumeno, in controtendenza danno valutazioni migliori (più che bravi nell'orale, e quasi bravi nello scritto) rispetto alle colleghe rumene, con una variante della "scaletta in diminuendo", perché in questo gruppo c'è una valutazione unanime di competenze maggiori nello scrivere che nel leggere. Un'altra eccezione è data dal fatto che gli insegnanti danno agli studenti valutazioni migliori di quelle che essi si autoassegnano (nell'orale c'è circa un punto di differenza). Sarebbe interessante scoprire che cosa renda questo sottogruppo di studenti così critici nei propri confronti, ci si chiede se questo non abbia a che fare con l'esposizione, oltre all'arabo moderno standard, per molti all'arabo classico del Corano, terza possibile variante e quindi ulteriore fonte di insicurezza.

Tabella 129: competenza in arabo standard rumeno studente/ssa frequentante i corsi, valutazione studente/ssa e insegnanti

		ascolto	parlato	lettura	scrittura
femmine	valutazione studentesse	2,7	2,9	3,0	2,9
	valutazione insegnanti	1,6	1,7	2,7	2,2
maschi	valutazione studenti	2,3	2,5	2,8	2,8
	valutazione insegnanti	1,5	1,7	2,3	2,2

6.2.2.3 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i: lingue di famiglia e italiano

Fino ad ora si sono analizzate separatamente, quasi a compartimenti stagni, le diverse lingue conosciute dai nostri studenti, sappiamo che in realtà esse sono interconnesse, sarebbe importante riuscire a capirne di più anche per ragionare su didattiche che ne tengano conto, per riuscire oggi ad innalzare le competenze generali in italiano, e ci si augura in tempi brevi anche per proporre modalità di insegnamento che prevedano all'interno delle scuole spazi non solo simbolici per le lingue di famiglia.

Partendo dalle valutazioni che gli studenti si danno in lingue di famiglia¹⁹³ e in italiano, si è provato a verificare se esista un qualche tipo di correlazione fra le competenze nelle due lingue, partendo da fasce di competenza in una e nell'altra, similmente a ciò che era stato fatto internamente all'italiano.

Analizzando tutti gli studenti, a partire da quelli con un genitore italofono, per finire con quelli arrivati in Italia da pochi mesi, si nota una correlazione inversa fra competenze in italiano e in lingua di famiglia, legata alla diversa esposizione alle lingue: i pochi studenti che affermano di non sapere ancora bene l'italiano, tutti in Italia da tempi brevi, dichiarano competenze ottime in lingua di famiglia, viceversa, la stragrande maggioranza degli studenti, che dichiara competenze in italiano buone o molto buone, dichiara competenze "solo" buone in lingue di famiglia.

Tabella 130: competenza di studenti in lingua di famiglia in base a competenza in italiano, autovalutazione studente/ssa

italiano	lingua di famiglia	num. stud.
molto bene	2,1	93
bene	1,8	32
abbastanza	1,5	7
così così	1,0	1
male	-	-

Similmente, usando come base le competenze in lingua di famiglia, si nota che i ragazzi che affermano di sapere molto bene la lingua di famiglia sanno l'italiano leggermente meno bene di chi afferma di non sapere bene la lingua di famiglia; come nel caso precedente, questo ha a che fare con l'esposizione diretta che si è avuta all'italiano ovvero alle lingue di famiglia, nella maggior parte dei casi quindi al tempo passato in Italia ovvero nel paese di origine.

192 Cfr. A 9 Questionario per insegnanti di lettere o di corsi lingua di famiglia.

193 Questa tabella, così come quella successiva, presentano un numero di studenti "virtuali" maggiore di 121, poiché alcuni studenti hanno più di una lingua di famiglia.

Tabella 131: competenza di studenti in italiano in base a competenza in lingua di famiglia, autovalutazione studente/ssa

lingua di famiglia	italiano	num. stud.
molto bene	1,6	57
bene	1,3	40
abbastanza	1,4	31
così così	1,3	4
male	-	-

Se la stessa analisi si limita agli studenti nati in Italia o arrivativi molto piccoli, si nota che praticamente tutti gli studenti pensano di sapere l'italiano molto bene o almeno bene (anche se sappiamo dai loro insegnanti che per la produzione scritta in realtà non è sempre così), e che ciò non ha un rapporto diretto con le proprie competenze in lingua di famiglia, che vengono globalmente valutate come buone; vi è quindi, in base alla percezione degli studenti, un "livellamento" nelle fasce alte.

Tabella 132: competenza di studenti G2 e G 1,75 in lingua di famiglia in base a competenza in italiano, autovalutazione studente/ssa

italiano	lingua di famiglia	num. stud.
molto bene	2,3	54
bene	2,3	10
abbastanza	3,2	1
così così	-	0
male	-	0

La situazione fra gli studenti "da sempre in Italia" si mostra più articolata, se si usa come base di valutazione la competenza in lingua di famiglia: di fronte a autovalutazioni in italiano sempre molto buone, gli studenti distribuiscono le proprie competenze in lingua di famiglia in modo omogeneo fra discrete, buone e molto buone.

Tabella 133: competenza in italiano di studenti studenti G2 e G 1,75 in base a competenza in lingua di famiglia, autovalutazione studente/ssa

lingua di famiglia	italiano	num. stud.
molto bene	1,3	19
bene	1,1	21
abbastanza	1,4	21
così così	1,3	4
male	-	0

Questi dati ci dicono sostanzialmente due cose: che se si dà credito alle stime degli studenti in Italia "da sempre", le competenze in lingua di famiglia non migliorano o peggiorano quelle in italiano, una politica scolastica che tendesse quindi, implicitamente o esplicitamente, al ridimensionamento o all'eradicazione delle lingue di famiglia dal repertorio degli studenti, porterebbe all'impoverimento del patrimonio linguistico individuale e collettivo, ma non al miglioramento delle competenze in italiano. Inoltre, immaginando che gli insegnanti di lettere possano dare stime attendibili su quale è il livello atteso di competenze di italiano a scuola, vi è l'urgenza di intervenire all'interno delle classi perché i ragazzi, una volta individuati i loro punti di debolezza, possano venire accompagnati in percorsi mirati che portino all'accrescimento delle loro competenze in italiano, a scuola lingua di scolarizzazione, e pochi anni dopo lingua di lavoro e di cittadinanza.

Per non limitarsi a effettuare correlazioni fra italiano e lingue di famiglia basandosi esclusivamente sulle autovalutazioni degli studenti, si sono utilizzate anche le stime degli insegnanti che tengono all'interno delle scuole i corsi pomeridiani di arabo standard e di rumeno, accostandole a quelle degli insegnanti di italiano/lettere, considerando i dati di complessivamente 31 studenti.

Lo spaccato di chi frequenta questi corsi ha caratteristiche specifiche, sono di regola studenti non scolarizzati nel paese di origine che, per motivi diversi, desiderano avvicinarsi o migliorare le proprie competenze nella lingua standard dei loro genitori. Per riuscire ad accogliere tutte le domande i corsi vengono offerti in gruppi necessariamente eterogenei per competenze linguistiche e grossolanamente divisi su due livelli, principianti ed intermedi, all'atto dell'iscrizione si dà precedenza ai principianti (di regola non si presentano studenti che non abbiano nessuna competenza colloquiale in rumeno o arabo regionale), non sono quindi contemplati livelli per studenti veramente avanzati.¹⁹⁴ Bisogna poi dire che l'arabo standard non è praticamente mai anche lingua di famiglia, vi è però una interconnessione fra l'arabo regionale usato a casa e l'arabo standard, si può quindi affermare che uno studente italofono che si accosti allo studio dell'arabo standard è un principiante assoluto, mentre uno studente parlante una variante regionale dell'arabo porta con sé una serie di pre-conoscenze, che gli sono d'aiuto per lo studio di questa lingua.

Accostiamo qui le stime fatte dagli insegnanti di arabo e rumeno e dai rispettivi colleghi di italiano, le quattro abbreviazioni stanno per: comprendere il parlato (Ascolto), parlare, comprendere lo scritto (Lettura), scrivere. Questa Tabella e quella successiva sono in ordine decrescente di competenza in arabo/rumeno, in caso di uguale valutazione media, in ordine decrescente di competenza in italiano, e in caso anche questa coincida, in ordine alfabetico.

Riguardo alle studentesse di rumeno saltano all'occhio alcune peculiarità. A quasi tutte vengono attestate ottime competenze in italiano (con l'eccezione di Cristiano, Mary e Pacifico, arrivati in Italia rispettivamente a 6, 9 e 10 anni, e che hanno in comune una partecipazione assai limitata a laboratori di italiano L2).¹⁹⁵ Sia in rumeno che in italiano ciò che crea più difficoltà è l'abilità di scrittura, in lingua di famiglia tendenzialmente l'ambito orale è maggiormente sviluppato rispetto a quello scritto, così come le abilità ricettive rispetto a quelle produttive. Frequentare i corsi di rumeno migliora le competenze in questa lingua, e non peggiora assolutamente quelle in italiano, anzi. I due ragazzi con competenze solo discrete in italiano sono quelli arrivati in Italia da grandicelli, non hanno seguito un percorso mirato in L2, e sono però in grado di specificare in dettaglio quali sono i loro punti linguisticamente deboli su cui vorrebbero lavorare per migliorare.

Tabella 134: competenze in rumeno e italiano (valutazione insegnanti)

	rumeno					italiano				
	A	P	L	S	media	A	P	L	S	media
angela	1	1	1	2	1,25	1	1	1	1	1
ezio	1	1	2	2	1,5	1	1	1	1	1
chihuahua	1	2	1	2	1,5	1	1	1	2	1,25
sofia	1	2	2	3	2	1	1	1	2	1,25
pacifico	1	2	2	3	2	2	2	4	4	3
avril	2	2	2	3	2,25	1	1	1	1	1
enrico	2	2	2	3	2,25	1	1	1	1	1
formica atomica	2	2	2	3	2,25	1	1	1	1	1
rosemary	2	2	2	3	2,25	1	1	1	1	1
alexis	2	2	2	3	2,25	1	1	1	2	1,25
ionela	2	2	2	3	2,25	1	1	1	2	1,25
silvia	2	2	3	3	2,5	1	1	1	2	1,25
denisa	2	2	2	3	2,25	1	1	2	2	1,5
cristiano	2	3	3	4	3	1	1	2	3	1,75
djablo	3	3	3	4	3,25	1	1	1	1	1

194 Il rumeno viene attualmente offerto anche in alcune scuole superiori, e probabilmente, in quella fascia d'età, il livello è più alto.

195 Cristiano (80): "ho imparato all'oratorio don Bosco, giocando, sentendo parlare l'italiano", Mary (78): "in Romania vedevo tutti i giorno un bellissimo film italiano alla TV, Elisa di Rivaombrosa, era sottotitolato, nella scuola elementare in cui sono arrivata in quarta mi hanno mandato solo una settimana al laboratorio [di italiano L2], perché ho imparato in fretta", Pacifico (8): "arrivato in Italia quando ero in classe non capivo niente, si dovrebbe andare in classe solo quando si sa la lingua".

jack	3	3	3	4	3,25	1	1	1	1	1
molly	2	3	4	4	3,25	1	1	1	1	1
mary	3	3	4	5	3,75	2	3	3	3	2,75

Per i ragazzi arabofoni alcune riflessioni coincidono con quelle fatte per i "collegli" rumenofoni, altre no. Mediamente vengono attestate loro competenze minori in italiano¹⁹⁶ (se competenze "solo" discrete sono spiegabili per Sarah e Veronica, arrivate in Italia a 6 anni, lo sono meno per Valentina e Diablo, nati e cresciuti nel paese). Per questi studenti ciò che crea più difficoltà in italiano è la scrittura, mentre in arabo si presenta un quadro assai più differenziato, che pur mostrando di regola una maggior debolezza nell'ambito dello scritto, varia da studente a studente: a risultare maggiormente problematico a volte è la comprensione del testo scritto, a volte invece è l'orale, segnali indiretti del fatto che per la maggior parte degli studenti l'arabo standard è una lingua da imparare ex novo in tutti gli ambiti. Nuovamente non si notano correlazioni negative fra competenze in italiano e in arabo standard, e si osserva che gli allievi a cui vengono attestate dai loro insegnanti competenze ottime o buone in italiano, hanno quasi sempre competenze buone o ottime in arabo, dato che ci tranquillizza sul fatto che frequentare i corsi di lingua di origine ed esserne fluenti, non porta detrimento alle proprie competenze in lingua di scolarizzazione.

Tabella 135: competenze in arabo standard e italiano (valutazione insegnanti)

	arabo standard					italiano				
	A	P	L	S	media	A	P	L	S	media
curo	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1,75
warda	1	1	2	2	1,5	1	1	1	2	1,25
camilla	1	1	2	2	1,5	1	2	1	3	1,75
rosso	1	1	2	2	1,5	1	2	2	2	1,75
chiaretta	2	2	2	1	1,75	1	1	1	1	1
luna	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1
valentina	1	1	3	3	2	2	2	2	5	2,75
omar	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3
amine	1	1	4	3	2,25	1	1	3	3	2
messi	2	3	2	2	2,25	2	2	2	2	2
diablo	2	2	3	3	2,5	2	2	3	4	2,75
sarah	2	2	3	3	2,5	2	2	3	4	2,75
veronica	2	2	4	2	2,5	3	3	2	3	2,75
ninì	3	3	3	3	3	1	2	2	3	2

6.2.3 Competenze linguistiche di sorelle e fratelli

In questo paragrafo ci si concentrerà nuovamente su italiano e lingua di famiglia, non più del singolo studente intervistato, bensì valutando le dinamiche linguistiche fra sorelle e fratelli all'interno delle singole famiglie.

Nel suo studio longitudinale Lippert (2010) nota (v. p. 297) come la tendenza osservata in comunità immigrate di una ridefinizione del repertorio linguistico su "tre generazioni", in base a cui il ruolo della lingua di origine si indebolisce sempre più finché viene quasi sostituita dalla lingua autoctona, possa venir osservata all'interno della stessa famiglia su "tre sorelle/fratelli". Nelle famiglie studiate, con un genitore italofono e uno tedescofono, nota che il primogenito avrà, almeno nei primi anni, una competenza forte in lingua di famiglia, il secondogenito, a cui all'input genitoriale in lingua di famiglia si sarà aggiunto quello in italiano del fratello, sarà all'inizio tendenzialmente un bilingue bilanciato, mentre dal terzogenito in poi orientativamente l'italiano sarà sempre più dominante, e la lingua di famiglia sempre più residuale.¹⁹⁷ Moretti e Antonini (2000: 134) avevano già osservato lo stesso fenomeno in li-

¹⁹⁶ Cfr. la precedente trattazione delle competenze in italiano in dipendenza delle lingue di famiglia.

¹⁹⁷ Questo avviene quando non vi siano rinforzi mirati e sistematici di qualche tipo della lingua di minoranza, diverso è invece il caso quando la comunità supporta anche queste lingue, ad esempio offrendole come lingue di scolarizzazione, così da

nea generale, con eccezioni legate a casi di riorientamento verso la lingua di famiglia, quando vi erano state modifiche nel comportamento da parte dei genitori o nel momento in cui la comunità aveva messo a disposizione nuove risorse.¹⁹⁸ Partendo quindi dall'età di sorelle/fratelli, e dalla loro "posizione anagrafica familiare", e unendo questi dati a quelli sulle competenze linguistiche di ognuno di loro, si è provato a verificare che cosa accade dal punto di vista linguistico all'interno di una famiglia originariamente alloglotta, mano a mano che nascono e crescono nuovi figli.

Una verifica dell'evidenza empirica emersa dal campione di Lippert ha portato all'interno di questo lavoro a riposizionamenti di tipo metodologico, visto che la linguista ha studiato longitudinalmente 11 famiglie, mentre qui ne sono state analizzate sincronicamente 114. All'interno di questo numero consistente le variabili biografiche e linguistiche dei singoli individui sono tante e tali, che si desiderava escluderne almeno qualcuna, con l'obiettivo di restringere il campione per renderlo più omogeneo, e far sì che i confronti avessero una base più uniforme. Sono stati quindi considerati, per ovvi motivi, esclusivamente gli studenti che avessero sorelle e/o fratelli, escludendo i minori di 5 anni, poiché durante le interviste si era osservato che gli studenti avevano difficoltà a dare indicazioni sulle competenze linguistiche di sorelline/fratellini molto piccoli, e tendevano a valutarli rapportandoli a sé, e non rispetto all'età anagrafica. Infine gli studenti intervistati dovevano essere tutti nati o arrivati in Italia da piccolini (G 2 o G 1,75), così da restringere le variabili e evitare di paragonare trend di sviluppo di italiano e lingue di famiglie fra ragazzi con esperienze biografico-linguistiche diverse.

La domanda è quindi, quale sia l'evoluzione dell'italiano e della lingua di famiglia di sorelle e fratelli all'interno di ogni singola famiglia. Sono stati valutati e rigettati alcuni metodi di valutazione numerica dettagliati, che avrebbero avuto una loro validità se il campione fosse diventato sensibilmente più omogeneo, ad esempio rispetto alla frequenza di corsi di lingua di famiglia, la modalità di soggiorni nel paese di origine, la condivisione di scelte di educazione linguistica fra genitori, la frequenza di una comunità allofona a Torino o meno, ecc.. Si è optato invece di affidarsi ad una valutazione globale che potesse offrire esiti validi, da cui emergesse se le sorelle/fratelli seguenti al primogenito fossero migliorati, peggiorati o rimasti costanti rispetto a lei/lui come competenze in italiano e in lingua di famiglia. Sono stati considerati significativi scarti superiori al terzo di punto, ed è stato valutato come peggioramento la scomparsa di lingue dal repertorio. Non in tutte le interviste ci sono dati completi per tutte le lingue, e per tutti i fratelli, i dati per lo scritto inoltre sono molti di meno rispetto a quelli per l'orale, essenzialmente perché numerose lingue di famiglia non hanno una lingua scritta, e secondariamente perché lo scritto dei fratellini cinquenni non era valutabile.

Ciò che emerge da questa valutazione complessiva è come, all'interno di questo microcampione, fratello dopo fratello, le competenze in italiano, rapportate all'età e quindi in termini relativi, siano sostanzialmente allo stesso livello. Per le lingue di famiglia il quadro è invece diverso, sia nel parlato che nello scritto (quando questa forma esiste), con l'arrivare di nuovi fratelli negli ultimi nati le competenze peggiorano, a volte in modo costante ed eclatante.

Vi sono famiglie però in cui questi trend non si notano, le spiegazioni sottostanti sono le più diverse. Ci possono essere variabili individuali, a partire da sorelle o fratelli linguisticamente più o meno dotati,¹⁹⁹ altre divergenze derivano da soggiorni prolungati nel paese di origine, che fanno sì che l'italiano peggiori, e che contemporaneamente migliori la lingua di famiglia, altre volte ancora è l'atteggiamento dei genitori verso l'educazione linguistica dei figli che cambia, i secondogeniti possono ad esempio frequentare i corsi di lingua di famiglia che non esistevano ai tempi dei primogeniti, tramite questi corsi anche i genitori vengono "rafforzati" nel valore di un'educazione bilingue, e individuano luoghi e momenti per dare spazio alla lingua di famiglia.

La tabella qui sotto ci mostra che la stragrande maggioranza di sorelle/fratelli successivi al primogenito hanno quasi sempre un italiano, riportato all'età, simile al suo, assai raramente esso migliora (se succede, accade nello scritto), e raramente peggiora, per i motivi prima esposti. Per le lingue di famiglia si nota un peggioramento forte delle competenze, in particolare nell'orale, che in pochi casi migliorano o rimangono costanti.

Tabella 136: competenza in italiano e lingue di famiglia di sorelle/fratelli successivi al/la primogenita/o (valutazione studente/ssa)

	italiano	lingua di famiglia
--	----------	--------------------

non lasciare i "bilingui isolati".

198 Ad esempio all'interno del nostro campione una secondogenita poteva frequentare i corsi di lingua e cultura rumena che non esistevano ancora ai tempi della sorella maggiore; oppure dei nonni una volta lavoratori andavano in pensione, e potevano venire a visitare più spesso e più a lungo i nipoti.

199 Vi sono alcuni di cui viene detto esplicitamente che hanno delle disabilità.

	orale	scritto	orale	scritto
costante	35	26	13	3
migliorato	4	11	7	4
peggiorato	10	7	27	14

Qui sotto alcuni esempi che illustrano i fenomeni precedentemente descritti.

A casa di Warda (43) sono tre fratelli, mentre il loro italiano rimane sempre fra il buono e l'ottimo, le competenze in marocchino peggiorano costantemente fratello dopo fratello.

Tabella 137: competenza in italiano e lingue di famiglia di Warda e i suoi fratelli

età	sexso	italiano orale	italiano scritto	arabo marocchino orale
12	F	1	2	1
11	M	1	2	2
5	F	2	-	3

Da Wook (74) sono anche tre fratelli, tutti con competenze ottime nell'italiano, le competenze in albanese scritto tendono a scomparire con il terzo fratello, mentre l'albanese orale subisce oscillazioni meno forti.

Tabella 138: competenza in italiano e lingue di famiglia di Wook e le sue sorelle

età	sexso	italiano orale	italiano scritto	albanese orale	albanese scritto
20	F	1	1	2	2
17	F	1	1	3	3
13	M	1	1	2,5	4,5

Riassumendo, i ragazzi che crescono e vengono scolarizzati in Italia, in qualche modo imparano l'italiano, anche se, come abbiamo visto, troppi ancora non lo apprendono in modo scolasticamente adeguato, e non vi sono strutture istituzionali che verificano che questo accada; contemporaneamente però la lingua di famiglia è destinata, nel momento in cui i genitori non ricevono sostegni esterni per il suo mantenimento, o addirittura il suo ruolo viene disconosciuto e stigmatizzato, a scomparire un pezzo alla volta, figlio dopo figlio.

Un esempio con lieto fine su come si possa contrastare questo fenomeno viene dall'insegnante che tiene un corso per ragazzi con serbo-croato come lingua di famiglia (v. p. 252): "In una famiglia i genitori hanno sempre parlato serbo-croato fra di loro e con il primogenito, il secondogenito aveva un ritardo del linguaggio, ed era stato consigliato loro di eliminare la lingua di famiglia per non confonderlo; con lui, non con il fratello maggiore, era quindi diventata abitudine parlare esclusivamente l'italiano, orecchiava in qualche modo il serbo-croato, ma non era assolutamente abituato ad usarlo. I genitori hanno quindi deciso di iscriverlo al corso e lui ci è sempre venuto volentieri, anche se il primo anno spesso non capiva neanche cose basiche, nell'arco di soli due anni è decisamente migliorato, gli ha fatto bene stare nel gruppo di coetanei, passando del tempo piacevole insieme e praticando la lingua".

Sono fenomeni questi che provocano stupore all'interno di una Europa che nei suoi documenti si impegna assertivamente per il plurilinguismo dei propri cittadini (anche se in maniera meno convinta verso le lingue extraeuropee) e di cui bisognerebbe avere coscienza maggiore a livello istituzionale, cosicché queste risorse, importanti a livello individuale, culturale e economico, possano venir coltivate in modo mirato in un'ottica di "mercato delle competenze".

6.3 Usi linguistici

Passiamo ora a osservare gli usi linguistici di genitori e figli all'interno e fuori della famiglia, e come si rimanga in contatto con i parenti a Torino, e nel paese di origine.

6.3.1 Usi linguistici dei genitori

Analizzati i repertori linguistici a disposizione dei genitori, passiamo ora a vedere se, e in quali occasioni, esistono delle preferenze nell'usare una lingua, un'altra, o utilizzarle in modo misto.

Per interagire all'interno della coppia [70] i genitori usano tendenzialmente (89) la lingua di famiglia, in alcuni casi accompagnata da altre lingue a cui i figli non sempre sanno dare un nome,²⁰⁰ in ventidue coppie viene poi usato l'italiano, in nove casi in maniera esclusiva (si tratta delle coppie in cui almeno uno dei partner è italofono, ovvero della coppia polacco-marocchina);²⁰¹ nelle restanti esso viene usato²⁰² unitamente alla lingua di famiglia,²⁰³ a volte perché uno dei genitori è da poco in Italia, e in questo modo riesce a fare pratica,²⁰⁴ a volte per il motivo opposto, perché i genitori abitano da molto tempo in Italia e viene loro naturale usare anche l'italiano.²⁰⁵

Le coppie miste, che prima di conoscersi non hanno competenze nelle lingue del partner, devono individuare strategie di accomodamento personalizzate per trovare delle modalità di comunicazione verbali. Nelle coppie con mariti italofoeni, spesso questi non sono disposti a imparare la lingua della moglie, che tende a scomparire nella comunicazione di coppia e l'italiano si impone.²⁰⁶ A volte invece la lingua di comunicazione fra i coniugi varia in maniera contingente in base al paese in cui si trovano,²⁰⁷ in altri casi ancora si usa una lingua terza,²⁰⁸ o si accetta di usare quella del partner, aspettandosi però da lei/lui conoscenze almeno ricettive nella propria, per non doverla abbandonare.²⁰⁹ Può succedere che coppie di genitori entrambe bilingui usino fra di loro indifferentemente, e in modo reciproco, più di una lingua,²¹⁰ ovvero ognuno utilizza la propria lingua, perché il partner ne ha comunque una competenza ricettiva.²¹¹ In due casi i figli riportano che i genitori decidono esplicitamente di usare fra loro, quando non vogliono essere capiti, una lingua che i figli comprendono con difficoltà, nello specifico l'inglese²¹² e il tedesco.²¹³

Tabella 139: lingue usate fra genitori

solo LF	86
LF+italiano	13
solo italiano	9
LF e/o italiano + altre L	4 ²¹⁴

Per quel che riguarda altri usi linguistici dei genitori intervistati si rimanda alla tabella qui sotto. L'italiano viene più frequentemente utilizzato al lavoro,²¹⁵ per guardare la televisione²¹⁶ e per usare in-

200 (Capitan Kevin, 75) "mia mamma parla una lingua simile all'ilocano, ma non è proprio uguale", o (Cloe, 93) che usa l'iperonimo "ghanese" per etichettare le lingue dei suoi genitori, e le determina poi con i nomi dei singoli parlanti "io parlo il ghanese di mia madre, lei ci parla nella sua lingua, ma con mio papà parla nel ghanese di lui, l'altro ghanese di papà lo capisco, ma non lo parlo".

201 (Marianka, 29) "all'inizio sapevo poco l'italiano e parlavamo francese, poi mano a mano siamo passati all'italiano".

202 (Gabriella, 32) "mio papà parla qualche volta l'italiano", (Tita, 36) "quando siamo arrabbiati usiamo l'italiano".

203 In tre casi un arabo regionale, due volte il filippino, una volta il bini, il cinese, il congolese, l'inglese nigeriano, il polacco, il rumeno e il tedesco.

204 (Matteo, 77) "i miei usano anche l'italiano perché mio padre vuole imparare".

205 (Spiderman, 111) "i miei genitori sono da 11 anni in Italia".

206 (Noce, 138) "fra noi usiamo solo l'italiano, però abbiamo difficoltà comunicative".

207 (Giovanni, 106) "i miei generalmente parlano italiano, ma in Portogallo usano il portoghese".

208 (Rica, 28) "col mio compagno parliamo italiano, però io imparo l'arabo e lui il portoghese".

209 (Peppina, 137) "all'inizio parlavamo inglese fra di noi, poi abbiamo fatto un patto, io imparo l'italiano se tu impari il tedesco, e così è stato", (Lori, 139) "per lavoro mio marito parla più spesso francese di me, per lui è normale", (Anne, 141) "noi parliamo francese perché quando ci siamo conosciuti lui sapeva già il francese e io non ancora l'italiano, poi è diventato un riflesso condizionato, spontaneo, una lingua di incontro, se abbiamo italiani a casa mi sforzo di usare l'italiano".

210 (Alessandro, 82) "se mia madre gli parla in russo, mio papà risponde in russo, lo stesso col moldavo", (Cathrin, 123) "mia zia e mia mamma parlano oltre al filippino il kapampangan fra di loro".

211 (Cloe, 93) "mia mamma con mio papà parla l'inglese o il ghanese di mio padre", (Fahad, 103) "mio papà parla a mia mamma in pashtu e lei gli risponde in urdu".

212 (Rosa spinosa, 69) "loro parlano inglese fra loro quando non vogliono che io capisca".

213 I due fratelli ne riportano con sfumature diverse (Luigi, 135) "di solito usano l'italiano, ma ogni tanto usano il tedesco, o insistono per farcelo parlare, ma è più un obbligo, insistono per 10 minuti e poi tornano all'italiano", (Gatto, 136) "il tedesco molte volte lo usano per non farci capire quello che dicono".

214 Si tratta dell'ungherese, del russo, dell'inglese e del bafia (Camerun).

215 (Francine, 1) "non lavoro fuori casa, vivo abbastanza isolata", (Florentina, 10) "al lavoro siamo di tutti i paesi, il direttore voleva che parlassimo sempre e solo italiano, io mi sono arrabbiata e sono andata da lui e gli ho spiegato che ci sono ragazze nuove, che non lo sanno l'italiano, e che io con loro all'inizio avrei parlato rumeno", (Turia, 30) "usavo l'italiano, avevo iniziato a lavorare dopo che la seconda figlia era diventata grandina, poi ho smesso perché è nata la terza figlia", (Mae Coruja, 63) "uso tutti e due, adoravo fare la traduttrice e l'interprete, tengo una cabina da sola, ma non riesco più a farlo, non c'è più mercato, ogni tanto insegno portoghese", (Nancy, 131) "uso l'italiano, però se ci sono pazienti di altre lingue posso comunicare con loro", (Noel, 133) "uso inglese, italiano, spagnolo, dipende dal cliente", (Peppina, 137) "utilizzo ambedue, per fortuna parlo anche tedesco".

ternet.²¹⁷ L'uso misto e/o alternato di italiano e lingue di famiglia è prevalente nel telefonare²¹⁸ e guardare film su DVD o al computer,²¹⁹ mentre un uso esclusivo della lingua di famiglia è relativamente ridotto, e limitato all'ascolto della musica.²²⁰ Vi sono poi genitori che utilizzano lingue "altre" nella loro quotidianità, questo avviene principalmente quando ascoltano musica, guardano la televisione e utilizzano internet.

Tabella 140: usi linguistici dei genitori intervistati²²¹

Lingua/e per	IT	IT+LF	LF	altre lingue ²²² + ev. IT e/o LF
TV [95]	11	9	-	6
film non TV (DVD / registrati / internet) [96]	5	8	1	5
internet [97]	9	5	2	6
musica [101]	2	7	5	8
telefono/sms [102]	5	15	1	4
lavoro [119]	14	5	-	5

6.3.2 Usi linguistici delle/i ragazze/i intervistate/i

*In che lingua sogni? In che lingua conti? In che lingua parli con tua madre? Ma che ne so. In quella che capita. Persino la lingua in cui impreco cambia a seconda del contesto*²²³

Passiamo ora ad analizzare gli usi linguistici delle studentesse e degli studenti. Se si chiede loro se esiste una lingua all'interno del loro repertorio che usano più volentieri [74], solo quattro rispondono di non averne, tutti gli altri invece esprimono una preferenza.²²⁴ L'italiano viene citato da più di due terzi dei ragazzi, di questi metà lo usa da solo, e un sesto lo usa insieme alla lingua di famiglia. Più di un quinto preferisce usare la lingua di famiglia da sola,²²⁵ e ca. uno su dieci ama inserire "altre" lingue²²⁶ nel proprio repertorio.

216 (Francine, 1) "abbiamo avuto per due anni la televisione rumena a pagamento, per i figli, non l'abbiamo più prolungata perché loro preferivano i cartoni italiani", (Moho, 22) "abbiamo l'antenna parabolica e due televisioni, vediamo sia il telegiornale italiano che quello marocchino", (Marianka, 29) "abbiamo il satellite, mio marito ora che non sta bene la guarda un po' di più, io in polacco la vedo proprio poco, un'ora a settimana", (Meha, 35) "guardiamo solo i telegiornali in italiano, tutto il resto in arabo [marocchino?], per i bambini c'è *Al Jazeera* in arabo [standard]", (Tita, 36) "vediamo la televisione in marocchino perché i nostri figli l'arabo [standard] non lo capiscono, ci vorrebbero anche cartoni animati in marocchino [ora sono solo in arabo]", (Calcio cinque, 57) "i miei genitori in camera loro hanno la televisione rumena", (Patty, 68) "mia mamma guarda il telegiornale in italiano alla televisione marocchina", (Andrea Rossi, 70) "abbiamo il decoder albanese, ma mio padre non lo vuole più mettere", (Jack', 81) "mia madre ha la televisione rumena ma non mi lascia entrare in camera sua", (Fatima, 129) "i figli guardano la televisione in italiano, io ogni tanto in arabo", (Noel, 133) "nelle Filippine la televisione è in inglese e in filippino, non come qua [che è solo in italiano], quando i figli guardano la televisione filippina la capiscono", (Lori, 139) "abbiamo il satellite", (Cristina, 148) "abbiamo preso la televisione in russo".

217 (Francine, 1) "faccio un gioco online in cui si scrive, e uso l'italiano, ormai sono abituata, anche se magari faccio errori, quando uso skype coi miei genitori a volte ho difficoltà con l'ortografia rumena, non mi viene più spontaneo, ma non è giusto", (Mae Corja, 63) "per diletto frequento dei blog brasiliani, quelli italiani sono molto ripetitivi, i brasiliani fanno cose veramente fuori di testa", (Jas, 144) "il computer a casa ha la tastiera russa, al lavoro ho installato un programma così che digitando lettere latine me le scrive automaticamente in russo".

218 (Mae coruja, 63) "non mi piace parlare italiano coi portoghesi, e viceversa".

219 (Florentina, 10) "su internet c'è un sito con film nuovi in rumeno", (Nancy, 131) "a volte vediamo i film in bulgaro o in inglese, ma di solito scegliamo l'italiano", (Noce, 138) "vediamo i film in inglese coi sottotitoli italiani", (Cristina, 148) "abbiamo DVD russi".

220 (Francine, 1) "in rumeno oggi meno rispetto al passato", (Rica, 28) "ascoltiamo di tutto, abbiamo anche la radio in tedesco", (Marianka, 29) "di sicuro ascolto più quella polacca che quella italiana", (Meha, 35) "ascolto quella marocchina o araba, non ho mai sentito la musica italiana", (Noel, 133) "in qualsiasi lingua, basta che la canzone sia bella".

221 Per le abitudini di lettura dei genitori cfr. le risposte alle domande [119-123].

222 Si tratta di arabo standard, francese, inglese, napoletano, portoghese, spagnolo e "tutte".

223 Sabika Shah (Povia 2014).

224 Interessante notare che rispondendo a questa domanda quasi la metà dei genitori non ha "indovinato" la preferenza espressa dai figli.

225 Quelle che vengono usate più volentieri sono le varianti regionali dell'arabo, il rumeno, il cinese (nella variante regionale, e anche come lingua standard) e il filippino, oltre a una serie di lingue usate in Africa (l'inglese e alcune lingue locali), l'urdu e il punjabi, il portoghese e lo spagnolo (anche nelle loro varianti latino-americane).

226 Fra queste è citatissimo l'inglese, seguito da francese e spagnolo, francese, arabo standard, marocchino e turco.

Tabella 141: lingua usata più volentieri da studente/ssa

italiano	60
lingua di famiglia	26
italiano + lingua di famiglia	20
altra lingua + ev. italiano e/o lingua di famiglia	11

La preferenza per l'italiano viene motivata col fatto che si è nati e/o si cresce in Italia, vi si frequenta la scuola, lo si usa con amici e fratelli, vi si ha l'abitudine e lo si conosce bene.²²⁷

Diversi sono i motivi che portano invece a prediligere l'uso della lingua di famiglia: si tratta della lingua dei propri genitori, che si parla da sempre, che si sa meglio e che si può usare con compagni che la conoscono, inoltre si tratta di una lingua che altrimenti si rischia di dimenticare, e che quindi va tenuta in esercizio.²²⁸

I ragazzi "meticci linguistici" che spiegano di usare altrettanto volentieri italiano e lingua di famiglia, lo fanno spesso praticando la divisione "lingua di famiglia a casa, italiano fuori",²²⁹ si tratta a loro dire delle lingue che conoscono da sempre, e che sanno meglio, ambedue importanti per motivi diversi, hanno poi diversi amici che dispongono dello stesso doppio repertorio, con cui diventa naturale usare ambedue le lingue, senza che risulti problematico se si ha qualche insicurezza.²³⁰

Dieci ragazzi infine indicano come lingua che preferiscono usare l'inglese,²³¹ che per ben sette di loro non è lingua di famiglia. Analogamente, delle tre ragazze che indicano il francese come lingua preferita, due non ce l'hanno come lingua di famiglia.²³²

Nel rispondere alla domanda specifica sul perché ci si orienti in particolare verso una o determinate lingue [75], la prima risposta data (65 volte) è che si tratta della lingua in cui ci si esprime meglio e si è più sicuri, che è facile da usare, che viene spontanea;²³³ quindi a una competenza percepita come alta corrisponde il piacere, la spontaneità e la semplicità della scelta linguistica.²³⁴ Il secondo criterio che si presenta è quello del bagno linguistico e della frequenza d'uso, ci si riferisce qui sempre all'italiano che viene citato (54 volte) come lingua che circonda (si è nati e/o si vive in Italia), che viene usata a scuola e con gli amici. Diversi ragazzi (17) spiegano poi di usare la lingua di famiglia perché è quella dei loro famigliari, che permette quindi di comunicare con loro, e delle loro radici.²³⁵ Alcuni ragazzi (14) compiono una scelta esclusivamente estetica, dicendo che preferiscono usare la lingua che trovano più bella, fra queste troviamo l'inglese e il francese, così come l'italiano e le diverse lingue di famiglia. Per finire vengono espresse preferenze di tipo pragmatico: l'inglese ad esempio è internazionale e servirà all'università, oppure la lingua di famiglia è una "lingua segreta" che non tutti comprendono. Oppure ancora si differenzia in base a interlocutore, situazione e paese di residenza.²³⁶

227 (Silvia, 21) "sono cresciuta qui", (Emma, 25) "a scuola parlo italiano e anche con mia sorella, quindi sono più abituata", (Mercedes, 58) "l'italiano lo studio sempre a scuola, e sono abituata" (Koala, 104) "siamo in Italia, è facile comunicare usando l'italiano". (Fido, 72) "è l'unica lingua che so bene", (Rubber, 76) "mi è più facile, l'ho studiato di più", (Andrea, 109) "è la lingua che ho studiato e che so meglio, quella che mi hanno insegnato a scuola in Bolivia l'ho studiata fino in quarta elementare, ma ora me la dimentico un po', ogni tanto sbaglio gli articoli", (Monica, 114) "il filippino lo uso solo nelle vacanze, mentre qui ci sto molto di più".

228 (Rosso, 17) "nella mia classe ci sono abbastanza marocchini, e quando io parlo nella mia lingua loro diventano più felici", (Formica atomica, 34) "è la mia lingua madre, i miei genitori mi hanno sempre parlato così", (Lucia, 71) "è tutta la mia vita che parlo filippino", (Rubber, 73) "lo spagnolo è più facile e veloce da parlare", (Messi, 92) "è la lingua dei miei genitori, riesco ad usarla meglio, sento i miei genitori che parlano marocchino, vado da loro e parlo anch'io un po' marocchino", (Cathrin, 123) "mia madre dice sempre 'meglio parlare nella nostra lingua', quando avevo 10 anni non mi ricordavo più alcune parole di tagalog".

229 (Roxi, 91) "il rumeno lo uso più volentieri a casa, l'italiano a scuola", (Gianluca, 118) "l'italiano lo uso per comunicare coi miei compagni, il marocchino per tradurre a mia mamma le parole italiane", (Kjara, 119) "a casa devo parlare per forza marocchino, a scuola per forza italiano".

230 (Camilla, 11) "con i miei amici parlo italiano con qualche parola in marocchino, che non ci viene in italiano o che potrebbe essere sgarbata, a me piace parlare tutte e due le lingue, perché non voglio dimenticare né il marocchino, che è la mia lingua madre, né l'italiano, che mi serve", (Warda, 43) "quando non mi so esprimere in marocchino uso l'italiano, ma mi piace molto anche il marocchino", (Xavi, 65) "l'italiano lo parlo spesso a casa insieme al cinese, il marocchino lo parlo con i miei compagni", (Cristiano, 80) "l'italiano e il rumeno sono le lingue che ho imparato per prime, e che uso più spesso".

231 (Sorpresa, 54) spiega "vorrei fare l'università o in Canada, o in America", (Fahad, 103) "siamo appena arrivati dall'Inghilterra, era la lingua che usavamo prima".

232 Si tratta di (Doha, 31) "mi affascina come viene parlato" e (Sorella della luna, 56), ambedue marocchine e ambedue abituate a comunicare con i giovani cugini in Marocco in francese.

233 Specularmente quindi non viene scelta quella in cui si fa una certa fatica, ed è difficile trovare subito tutte le parole che servono.

234 (Splash, 37) spiega "è la mia lingua".

235 (Jack, 2), decenne, dice che "ce l'ha nel sangue".

Preso atto che i nostri ragazzi sono abituati a muoversi fra lingua di famiglia e italiano, si è provato a capire quali sono i momenti o le occasioni in cui a casa privilegiano una lingua rispetto all'altra [72-73]. Più della metà delle ragazze non ne individua.²³⁷ Chi dà invece delle risposte, spiega che l'italiano è la lingua privilegiata per compiti e studio e per parlare di scuola.²³⁸ Quando si tratta di cucinare e fare i lavori di casa²³⁹ c'è una netta predominanza dell'uso della o delle lingua/e di famiglia, solo tre ragazzi riportano di usare l'italiano,²⁴⁰ a volte la differenziazione avviene in base ai genitori.²⁴¹ Quando si tratta di giocare c'è un'equa divisione fra chi gioca giochi conosciuti in Italia, e la lingua di gioco diventa allora l'italiano, e chi invece, soprattutto insieme ai genitori, gioca usando la lingua di famiglia per giochi tradizionali dei paesi di origine.²⁴² Televisione e computer vengono usati in italiano e in lingua di famiglia,²⁴³ mentre le letture ad alta voce per i figli piccoli, le filastrocche e le canzoncine hanno luogo in lingua di famiglia,²⁴⁴ così come l'educazione religiosa e le preghiere.²⁴⁵

La differenziazione lingua dell'allegria / lingua dei rimproveri e dei litigi all'interno del campione è una variabile strettamente individuale, si notano usi molto diversi fra loro.²⁴⁶ In generale l'italiano viene utilizzato quando ci si trova in luoghi pubblici e per strada, la scelta contingente di usare una lingua ovvero l'altra è legata alla singola situazione, al paese in cui si trova, oppure al proprio interlocutore.

Le tabelle che vanno a seguire riassumono in modo schematico ulteriori usi linguistici dei nostri studenti divisi, in "linguaggio interiore",²⁴⁷ "lingua/e dei mezzi di comunicazione e di svago" e "lingua/e nel tempo libero", che verranno brevemente commentati.

La lingua interiore è per la maggioranza degli studenti l'italiano, unito in quasi un quarto dei casi alla lingua di famiglia.²⁴⁸ Quando si sogna la situazione diventa meno chiara,²⁴⁹ la lingua di famiglia in questa occasione emerge in maniera esclusiva solo in pochi. Nelle interiezioni con cuccioli di uomo e di animale diversi studenti usano anche altre lingue.²⁵⁰

236 (Jack, 2) "a casa uso il rumeno, a scuola l'italiano, sono tutte e due facili per me", (Denise, 5) "dipende dall'ambiente, a scuola mi viene più facile parlare l'italiano, a casa il rumeno", (Frozen jogurth, 40) "con mamma parlo il brasiliano, con papà l'italiano, con gli amici di famiglia dipende da quello che parlano", (Margherita, 42) "quando nostro figlio è qua usa l'italiano, quando è giù il portoghese".

237 Va specificato però che la domanda "Quando siete a casa, ci sono attività per cui vi viene più spontaneo usare una lingua invece dell'altra?" è risultata di difficile comprensione per moltissimi intervistati, e regolarmente veniva presentata una seconda volta, riformulandola. Il dubbio è se l'intervistatrice non si sia mai riuscita a trovare una formulazione sufficientemente chiara, o se si trattasse di una questione su cui i ragazzi non avevano avuto occasione di riflettere, e che quindi ci volesse un attimo prima di capirsi sui termini della questione (o magari tutte e due le cose insieme?).

238 Solo (Capitan Kevin, 75) riporta "mia mamma quando mi chiede della scuola lo fa in inglese".

239 Sarebbe interessante sapere se un numero simile di coetanei italiani interrogato sulle proprie abitudini avrebbe parlato spontaneamente di attività come i lavori di casa.

240 (Luisa120) "quando cuciniamo facciamo finta che sia un programma televisivo italiano, diciamo 'buongiorno, per questo piatto si prendono 6 uova, ...'".

241 (Gabriella, 32) ha genitori ambedue tunisini, il padre aveva vissuto diversi anni a Torino da solo prima che la famiglia lo seguisse "quando cucina mio padre usiamo l'italiano, quando cucina mia madre il tunisino".

242 Dipende da dove si è appreso il gioco e chi lo insegna a chi, (Sjlvia, 61) racconta "facciamo un gioco tradizionale con le dita in egiziano, a nascondino invece giochiamo in italiano", (Chihuahua, 88) "quando giochiamo a carte lo facciamo in italiano, sono giochi italiani che insegniamo ai nostri genitori", (Vanessa, 105) "quando giochiamo a carte giochiamo in albanese, perché giochiamo a giochi albanesi".

243 Cfr. in particolare le risposte alle domande [95-99].

244 (Francine, 1), (Marianka, 29), (Margherita, 62).

245 (Francine, 1), (Jennifer, 47), (Sarah, 60), (Cassano, 95), (Veronica, 100).

246 (Ezio, 6) "quando prendevo una nota i miei mi davano punizioni in rumeno", (Rica, 28) "i miei figli li sgrido in brasiliano, e lì coccolo in italiano", (Tita, 36) "per educare i figli uso l'italiano, per loro il marocchino è il divertimento, le ferie, le barzellette, le gite", (Vanessa, 105) "con mio papà in italiano facciamo le battute, in albanese facciamo i discorsi seri", (Lori, 139) "mi arrabbio in italiano".

247 In letteratura le funzioni interiori del bilinguismo spesso citate sono: contare e fare di calcolo, pregare, imprecare, sognare, scrivere un diario, prendere appunti, parlare fra sé o pensare a voce alta. Vista l'età dei probandi si è mantenuta solo qualcuna di esse, aggiungendovi "parlare con un bebè o con un cucciolo di animale".

248 (Frozen jogurt, 40) "uso la lingua che capita", (Feegardi, 46) "quando sono a casa penso in cinese, a scuola in italiano", (Jessica, 121) "quando mi sento chiusa con me stessa mi parlo più in italiano, se mi sento più aperta mi parlo in croato", (Sergej, 145) "dipende se sono nella scuola italiana o russa".

249 (Jack, 2) "dipende dalla persona con cui parlo nel sogno", (Sorpesa, 54) "sfortunatamente sogno in italiano, non sogno mai in inglese", (Taylor, 143) "quando ero a Mosca dai miei zii sognavo in russo", (Viola, 147) "mia mamma mi dice che quando sogno urlo e parlo russo, però io sogno in italiano".

250 I ragazzi hanno spesso spiegato che con dei bimbi molto piccoli usano il "bimbinese", ad es. (Doha, 31) spiega: "parlo la lingua dei bebè". (Alexander, 65) "uso il cinese mandarino", (Xavi, 66) "uso l'italiano, ci sono più abituato", (Barbara, 67) "parlo a caso", (Capitan Kevin, 75) "non parlo, canto", (Chihuahua, 88) "uso l'italiano, non so perché, mi viene", (Max Godzilla, 89) "mio cugino mi dice che se un cane è in Bulgaria, allora il cane capisce il bulgaro", (Cassano, 95) "con il mio coniglio parlo marocchino e italiano", (Denisa, 105) "con mio fratellino parlavo e parlo italiano", (Vanessa, 105) "non me ne sono mai accorta, ma ora che ci devo pensare mi rendo conto che uso molto di più l'italiano di quanto immaginassi", (Giovanni, 106) "col mio gatto a volte parlo in portoghese, perché viene dal Portogallo", (Monica, 114) "uso l'italiano perché in filippino non so tutte le parole che so in italiano".

Tabella 142: L interiore/i studente/sse [92-94]

	IT	IT+LF	LF	altre lingue ²⁵¹ + IT e/o LF
sogni [92] ²⁵²	62	25	15	3
dialoghi interiori [93]	64	29	23	3
interazioni con un bebè o cucciolo [94]	62	16	22	14

Quando si tratta di comunicare con qualcuno a distanza, o di svagarsi all'interno delle proprie quattro mura, notiamo di nuovo un uso maggioritario e diffuso dell'italiano, molto forte quando si tratta di usare videogiochi²⁵³ e internet,²⁵⁴ chattare e scrivere email,²⁵⁵ o usare i social network;²⁵⁶ all'italiano si accompagna a volte la lingua di famiglia quando si telefona,²⁵⁷ si inviano messaggi e si guarda la televisione,²⁵⁸ quest'ultima di regola viene fruita in italiano, perché si trovano più interessanti i programmi per ragazzi della TV italiana, o perché, e questo è un cane che si morde la coda, trovando più facile seguire i programmi in italiano, si seguono questi (i ragazzi arabofoni trovano programmi adatti alla loro età solo in arabo standard, e questo è un fortissimo dissuasore). A volte poi a casa mancano i soldi per avere accesso alla TV del proprio paese di origine. La lingua di famiglia si presenta davvero poche

251 Inglese, francese, arabo standard, cinese comune, spagnolo, coreano, turco, hindi, russo, slovacco, thailandese e spesso "bimbinese".

252 Undici studenti hanno detto di non saper rispondere a questa domanda.

253 (Gatto, 135) "quando ci sono i nonni metto la Wii in tedesco, loro ogni tanto giocano con noi".

254 (Jack, 2) "il computer di mamma è in italiano, quello di papà in rumeno", (Camilla, 11) "se scrivo sul computer in marocchino viene fuori l'arabo, e io non ci capisco più niente", (Doha, 31) "quando faccio le ricerche preferisco farle in inglese, e poi traduco in italiano per vedere come cambia il significato", (Giovanni, 106) "internet lo uso di più in italiano, ma ogni tanto anche in portoghese".

255 (Emma, 25) "chatto con i miei vicini di casa in Romania e i miei zii", (Natalia, 26) "scrivo alle mie amiche in Romania", (Doha, 31) "coi miei cugini marocchini chatto in francese, con i miei amici italiani in italiano, in Marocco alcune persone parlano meglio il francese dell'arabo, fra noi cugini siamo abituati a parlare il francese", (Gabriella, 32) "chatto coi miei cugini", (Francesco, 33) "uso i caratteri latini", (Splash, 37) "con i miei cugini scrivo marocchino coi caratteri francesi, con uno ci scriviamo in inglese", (Nichiminash, 38) "chatto con le mie amiche su gmail, in italiano", (Sorella della luna, 56) "la nostra classe nell'ora di informatica ha creato la cartella di classe per chat", (Jack, 81) "se [il destinatario] è in Romania uso il rumeno, anche se non lo so tanto", (Christine, 83) "quando chattiamo in marocchino usiamo il programma dovod".

256 (Denise, 5) "sono rimasta in contatto con delle persone delle Romania e volevo fargli capire che anche se sono lontana, gli voglio ancora bene", (Gabriella, 32) "i miei cugini usano una parola in tunisino e dieci in francese, per riuscire a parlare con loro devo chiedere aiuto a mia sorella", (Calcio, 5) "uso FB con i miei cuginetti rumeni", (Rosa, spinosa, 69) "lo uso per parlare con mio fratello, due volte a settimana". (Jeremy, 108), in Italia da un anno abbondante, ma con evidenti difficoltà di comunicazione verbale, a cui sopperisce in parte utilizzando la scrittura e i ritrovati tecnologici "io mi scrivo con i miei amici italiani, scrivo in inglese e poi uso il traduttore automatico in italiano, i miei amici fanno il lavoro contrario, scrivono in italiano e poi con il traduttore mi mandano i messaggi in inglese".

257 (Molly, 9) "con i miei nonni parlo rumeno, con i miei amici italiano", (Rosso, 17) "usiamo i caratteri latini per scrivere sms in marocchino", (Doha, 31) "noi usiamo la tastiera del telefonino in maniera speciale, scriviamo le parole arabe [marocchine] con caratteri francesi", (Gabriella, 32) "coi miei parenti parlo tunisino e francese", (Francesco, 33) "a volte per scherzo con gli amici usiamo altre lingue", (Feegardi, 46) "per gli sms in Italia come in Cina si usa l'alfabeto latino", (Mary, 78) "adesso mi piace più l'italiano del rumeno", (Monica, 114) "se la persona è filippina chiedo aiuto a mia mamma", (Shabaz, 122) "se non capisco delle cose telefono a un mio amico pakistano che sta a Torino, e lui me le spiega", (Gatto, 136) "i nonni ci telefonano e prima di passare mamma ci parlo io", (Taylor, 143) "a volte uso parole inglesi con i miei amici [italiani] perché spiegano bene un concetto".

258 (Denise, 5) "la nostra televisione parla italiano, non abbiamo programmi rumeni, anche se mi piacerebbe", (Camilla, 11) "mi piacciono più i programmi italiani, a volte guardo quelli in arabo, ma ci capisco poco", (Valentina, 15) "mattina e pomeriggio guardo in italiano, la sera in arabo", (Emma, 25) "abbiamo due televisioni, ma io ho la mia e la guardo in italiano", (Natalia, 26) "la guardo in italiano, è più facile da capire", (Michael, 45) "guardo più musica che film, in inglese", (Feegardi, 46) "a volte guardo film coreani sottotitolati in cinese", (Ionela, 49) "abbiamo la tele con il decoder rumeno", (Sorella della luna, 56) "certi programmi li guardo in marocchino perché sono più comici, ma la televisione la vedo soprattutto in italiano, però i telegiornali li vedo anche in francese e in spagnolo", (Valdis, 64) "io la guardo spesso in italiano e mio padre più spesso in inglese", (Matteo, 77) "posso scegliere quali canali guardare e in quale lingua", (Christine, 83) "mia mamma e mio papà guardano i film in arabo, ma io non li capisco", (Dani, 86) "il polacco e lo slovacco sono simili, se non c'è il polacco metto lo slovacco", (Daniele, 87) "mia mamma ci invita a guardare film in inglese", (Max Godzilla, 89) "in Bulgaria guardo la televisione bulgara", (Chiaretta, 90) "abbiamo la televisione egiziana, ma non mi piace tanto guardarla", (Roxi, 91) "avevamo la televisione rumena, ma costava troppo", (Messi, 92) "non abbiamo più la televisione marocchina", (Luna, 101) "abbiamo i canali marocchini [per bambini / ragazzi] ma là parlano l'arabo classico e non lo capisco tanto bene, i canali in marocchino non mi interessano perché sono per adulti", (Denisa, 102) "la televisione in camera mia parla italiano, quella in camera dei genitori parla in rumeno", (Fahad, 103) "se c'è un bel film lo guardo in inglese, se il film non è niente di che lo posso anche guardare in italiano [anche se non lo capisco ancora tanto]", (Vanessa, 105) "abbiamo solo la televisione italiana, però il prossimo anno vorremmo comprare la scheda albanese", (Mohamed, 128) "abbiamo la televisione marocchina ma non la guardo, capisco meglio quella italiana", (Luigi, 135) "io guardo la televisione italiana, ma mia mamma ogni tanto attacca quella tedesca, e guardo quello che guarda lei", (Gatto, 136) "in Italia di solito la guardo in italiano, poche volte in tedesco, solo quando ci sono i miei nonni, o siamo in Germania".

volte da sola, in particolare nel guardare film non alla TV;²⁵⁹ l'ambito infine in cui più si ha un uso assolutamente plurilingue è quello della fruizione musicale.²⁶⁰

Tabella 143: L dei mezzi di comunicazione e di svago studente/sse [95-102]

	IT	IT+LF	LF	altre lingue ²⁶¹ + IT e/o LF
TV [95]	64	26	3	27
film non TV (DVD / registrati / internet) [96]	53	23	10	24
internet [97]	76	6	4	10
chat / email [98]	53	13	5	9
FB / altri social network [99]	40	14	4	7
giochi console (ps, wii, nintendo, x box, ...) [100]	84	4	-	13
musica [101]	19	19	7	63
telefono / sms [102]	61	38	7	6

Quando i ragazzi si incontrano con i loro amici, oppure si ritrovano all'interno di associazioni in cui praticano uno sport,²⁶² o suonano uno strumento,²⁶³ la scelta linguistica dominante è quella del solo italiano, che svolge anche la funzione di lingua franca.²⁶⁴ Con alcuni amici si utilizza anche la lingua di famiglia, a volte con la funzione di "lingua segreta", o anche per non dimenticarla,²⁶⁵ succede rarissime volte che la si usi in maniera esclusiva;²⁶⁶ in alcuni casi vengono usate inoltre le versioni standard²⁶⁷ di

259 (Ezio, 6) "sul computer seguo il notiziario in rumeno o dei film in streaming dalla TV rumena", (Camilla, 11) "mi faccio mandare da mia zia dei film e me li guardo, perché mi piacciono", (Sorella della luna, 56) "guardiamo dei film sui profeti, in arabo, e io guardo cartoni in italiano", (Mercedes, 58) "mia mamma ha dei DVD in marocchino, e io li ho in italiano", (Xavi, 66) "non abbiamo la televisione cinese, a volte abbiamo qualcosa in cassetta, a mio papà piacciono i film in inglese", (Barbara, 67) "sul computer vedo i programmi cinesi, e alla TV in italiano", (Ibrahim, 79) "mia mamma ha la TV rumena, ma a me non piacciono quei programmi, non la guardo", (Cristiano, 80) "guardo più programmi italiani, a volte film in inglese ad esempio con sottotitoli in rumeno", (Alessandro, 82) "abbiamo la parabola con canali russi e moldavi, però seguo la TV italiana perché per me l'italiano è più facile da capire", (Cassano, 95) "in biblioteca prendo in prestito DVD in italiano, e il fine settimana me li guardo, i miei genitori guardano film in marocchino", (Rex, 99) "qualche volta mio padre guarda al computer il telegiornale del Perù, io no", (Monica, 114) "mio papà guarda sul computer i programmi che gli piacciono in filippino, e io li guardo volentieri con lui", (Anteia, 142) "la guardiamo come viene meglio".

260 (Rica, 28) "ascoltiamo di tutto, abbiamo anche la radio in tedesco", (Giovanni, 106) "non ascolto molta musica, ma di più in portoghese".

261 Inglese, francese, arabo standard, cinese comune, spagnolo, coreano, turco, hindi, russo, slovacco, thailandese, e spesso "bimbinese".

262 Fra questi aikido, arco, arrampicata, atletica, calcio, danza, equitazione, ginnastica artistica e ritmica, hip hop, judo, karate, kick boxing, nuoto, palestra, pallacanestro, pallavolo, sci.

263 Fra cui il flauto, pianoforte, percussioni, violino, violoncello.

264 (Randa, 4) "con le mie amiche usiamo l'italiano, siamo tutte straniere", (Michael, 45) "anche quando siamo tutti del Camerun usiamo l'italiano", (Sorella della luna, 56) "ho delle amiche di famiglia marocchine più grandi, parliamo italiano", (Calcio cinque, 57) "i miei amici sono cinesi e marocchini, non posso parlare rumeno con loro", (Matteo, 77) "uso l'italiano, i miei amici non capiscono l'inglese", (Jack', 81) "ho amici stranieri e allora parliamo italiano", (Vanessa, 105) "quando ci incontriamo con amici di famiglia, le mamme parlano albanese fra loro, e ai figli, mentre noi figli fra noi usiamo l'italiano", (Mohamed, 128) "col mio amico marocchino parlo italiano", (Nancy, 131) "qui mio figlio usa l'italiano, non ha nessun amico bulgaro", (Lori, 138) "mia figlia usa l'italiano con le compagne francesi a scuola, è normale essendo in Italia", (Cristina, 148) "nostra figlia usa sempre l'italiano, anche con gli amici della comunità russa".

265 (Francesco, 33) "con gli amici che non sanno ancora l'italiano uso il cinese, con gli altri cinese e italiano", (Djablo, 76) "ho amici rumeni e moldavi qui a scuola, li ho conosciuti alle elementari e anche al corso di rumeno, con loro parlo rumeno", (Christine, 83) "quando vogliamo nasconderci e non vogliamo che gli altri ci capiscano usiamo l'arabo [marocchino]", (Rosemary, 94) "con i miei amici uso il rumeno, anche loro sono rumeni come me", (Spiderman, 111) "ho anche amici filippini che abitano vicino a me, con loro parliamo filippino", (Laura, 113) "a scuola parlo italiano, ma ai giardini ci sono amici rumeni", (Luisa, 120) "all'oratorio uso sia l'italiano che il marocchino", (Thomas, 126) "alcuni dei miei cugini l'eritreo l'hanno un po' perso, lo usiamo per non dimenticarlo", (Anteia, 142) "uso il francese con gli amici francesi che vedo il sabato al corso del FLAM [di francese], o con una mia compagna di classe, con cui parlo francese fuori dalla scuola", (Sergej, 145) "coi bambini della scuola russa parlo russo, nella scuola italiana posso parlare russo solo con il mio amico [russo]", (Marina, 146) "mio figlio ha un amico russo da due anni a Torino, sono nella stessa classe, prima parlavano solo russo fra loro, ora il bimbo inizia a sapere l'italiano, e parlano sempre più italiano".

266 (Simo, 24) "ho amici marocchini, parliamo marocchino", (Brioche, 84) "parlo rumeno, le mie amiche sono vicine di casa".

267 (Sarah, 60) "le mie amiche sono come me, arabe, marocchine e italiane, allora parliamo tutte e tre le lingue".

arabo e cinese, o anche le lingue degli amici, il francese,²⁶⁸ il rumeno,²⁶⁹ lo spagnolo.²⁷⁰ C'è poi chi nel nuovo paese non ha ancora amici,²⁷¹ e chi ha la fortuna di averne sia in Italia che nel paese di origine.²⁷²

Più di tre quinti delle ragazze del campione nel tempo libero sono impegnate in una qualche associazione legata principalmente allo sport,²⁷³ al canto²⁷⁴ e alla musica, al teatro. Una minima parte ha genitori benestanti, ci sono genitori che dicono esplicitamente (Francine, 1) "non abbiamo i soldi per corsi extra", diversi studenti hanno però la possibilità di praticare la musica all'interno dell'orchestra della scuola, c'è chi canta in cori religiosi, o presso associazioni senza fini di lucro, o che richiedono un contributo finanziario simbolico, fra queste l'ASAI, il Sermig e la Cartiera di via Fossano, qui possono fare i compiti, e scegliere fra tanti corsi di tipo diverso, sportivi, musicali e financo il giardinaggio. Una sola ragazza (Jennifer, 47) fa parte di un'associazione di giovani musulmani, in cui parla anche la lingua di famiglia, il marocchino, si trovano una volta a settimana e fanno gite, imparano l'arabo e la cucina araba.

Tabella 144: L nel tempo libero studente/ssa [103-4]

	IT	IT+LF	LF	altre lingue + IT e/o LF
con propri amici [103]	68	32	4	5
associazionismo (sport, musica, cultura) [104]	67	7	-	1

6.3.3 Usi linguistici con parenti a Torino, e nel paese di origine

Occasioni significative per utilizzare la lingua di famiglia sono gli incontri con i parenti, in particolare quelli che vivono nel paese di origine e non conoscono l'italiano, che vengono in visita, e che si va a trovare nelle vacanze. Più sfaccettata è la situazione quando i parenti vivano in Italia e conoscano l'italiano, in questo caso la scelta della modalità linguistica da adottare sarà oggetto di negoziazioni, spesso implicite.

Per cominciare si è indagato sulla comunicazione con i parenti che vivono a Torino, nonni, zii e cugini. Per quel che riguarda le nonne e i nonni [110], figure che tradizionalmente sono presenti nella cura dei nipoti, si nota che pochissimi (9) ragazzi intervistati li hanno a Torino o dintorni, di regola i nonni infatti continuano ad abitare nel paese di origine. Dei nonni "neo-torinesi" tre usano l'italiano coi nipoti (in due casi insieme alla lingua di famiglia), poiché abitano da molto tempo a Torino e sono abituati a usarlo,²⁷⁵ gli altri utilizzano esclusivamente la lingua di famiglia.²⁷⁶

La situazione muta se a Torino sono presenti zie e zii [111], questo accade in novantatré casi (il numero si decuplica rispetto a quello dei nonni). L'italiano viene usato con un quarto degli zii, sei volte insieme alla lingua di famiglia,²⁷⁷ diciotto volte in maniera esclusiva.²⁷⁸ I motivi che stanno dietro a queste scelte sono diversi, alcuni ragazzi spiegano che abitando gli zii da molti anni in Italia, e avendo studiato l'italiano, è più spontaneo parlare così,²⁷⁹ altri lo motivano in modo opposto, essendo gli zii ar-

268 (Doha, 31) "di solito l'italiano, con la mia migliore amica alcune volte può scapparmi anche il francese".

269 (Claudia, 124) "i miei amici rumeni mi insegnano il rumeno [lei è ispanofona]".

270 (Mary, 78) "mi piace parlare spagnolo [lei è rumenofona], ho amiche del Perù e dell'Argentina conosciute tramite il mio ex fidanzato".

271 (Jeremy, 108) "non parlo, sto a casa, parlavo filippino con gli amici delle Filippine".

272 (Monica, 114) "dipende da dove sono, in Italia italiano, nelle Filippine filippino".

273 (Parallelogramma, 37) "facevo calcio, la maggior parte eravamo bimbi marocchini e parlavamo italiano", (Curo, 44) "se ci sono anche italiani parlo italiano, se giochiamo a calcio parlo marocchino, così gli altri non capiscono", (Cristiano, 80) "il rumeno lo uso con gli amici rumeni di calcio [squadra mista] e di scuola", (Cassano, 95) "faccio calcio, quando viene il mio amico tunisino parliamo anche marocchino", (Shabaz, 127) "faccio calcio in una squadra mista, si usa anche l'urdu", (Lori, 139) "faccio karate, e imparo delle parole in giapponese", (Anteia, 142) "a Torino faccio violoncello e ginnastica ritmica, in Francia faccio equitazione e il corso di sci, in francese".

274 (Matteo, 77) "canto in un coro gospel in inglese, in una chiesa nigero-africana", (Taylor, 143) "canto, ma l'insegnante del coro è russa e facciamo anche canzoni russe".

275 (Koala, 104) coi nonni cinesi usa ambedue le lingue "i miei nonni vivono da 35 anni a Torino", mentre (Spiderman, 111) coi nonni filippini usa esclusivamente l'italiano "capiscono meglio l'italiano, sono da tanto tempo qua".

276 Due volte il cinese regionale, due il filippino, una l'albanese, il francese camerunense, il brasiliano e il russo. (Vanessa, 105) quando è dai nonni ne approfitta per guardare la televisione in lingua di famiglia, che a casa sua non c'è "da loro vedo anche la televisione albanese, loro hanno la scheda".

277 (Cathrin, 123) "la nostra famiglia a Torino ha ca. 50 componenti, parliamo il filippino e l'italiano".

278 (Thomas, 126) "i parenti a Torino sono una trentina, usiamo l'italiano".

279 (Fido, 72) "è da tanto tempo che gli zii stanno in Italia", (Luisa, 120) "parliamo italiano perché lo zio ha studiato tanto [lo sa bene]", (Claudia, 124) "gli zii sono qui da tanto tempo".

rivati da poco sono loro, i nipoti, a farsi in parte carico di insegnare la nuova lingua.²⁸⁰ In generale comunque le zie e gli zii sono un elemento di spinta relativamente forte rispetto all'uso della lingua di famiglia, poiché, quando sono presenti, cinque volte su sei la usano coi nipoti.²⁸¹

Assai diversa è la situazione quando si tratta di parlare coi cugini e cugine a Torino [112], spesso quasi coetanei e scolarizzati in italiano. Il loro numero è decisamente ridotto rispetto a quello degli zii (sono presenti in rispettivamente 69 e 93 casi), ed è molto più frequente l'uso dell'italiano (51 rispetto a 24 volte); in tre quarti dei casi l'italiano è lingua di comunicazione fra cugini (tre volte tanto rispetto all'uso che se ne fa fra zii e nipoti), ca. due volte su sette insieme alla lingua di famiglia, negli altri casi invece da solo. La scelta legata ad una lingua o l'altra, o a ambedue, dipende sostanzialmente dalle competenze del proprio interlocutore: più i cugini sono piccoli, e cresciuti prevalentemente in un ambiente familiare non italofono, ovvero da meno tempo stanno in Italia, più si verrà loro "incontro" usando la lingua di famiglia,²⁸² quando invece saranno sufficientemente grandi e competenti, si passerà, anche se anche non necessariamente in maniera esclusiva,²⁸³ all'italiano.²⁸⁴ Fra cugini quindi è la regola usare l'italiano, le lingue di famiglia hanno invece spazio quando si tratti di bimbi piccoli, oppure cugini neoarrivati, oppure anche perché ci si è trasferiti insieme da grandicelli, e si mantengono quindi le abitudini di frequentazione consolidate nel paese di origine, infine come sforzo consapevole per coltivare la propria lingua di famiglia.

Riassumendo, è assai raro per le ragazze del nostro campione avere nonni a Torino, frequentano invece spesso gli zii, con cui usano molto la lingua di famiglia, e abbastanza di frequente i cugini, con cui tendono invece a usare prevalentemente l'italiano.

Per verificare se vi siano ulteriori occasioni di parlare la lingua di famiglia, sono state poste una serie di domande riguardo alle visite che si ricevono dal paese di origine, e ai viaggi che vi si fanno e si facevano. Si è trattato, a volte, di un momento un po' delicato delle interviste, soprattutto se fatte ad adulti, e per sgombrare da subito eventuali dubbi sulla possibilità che queste domande avessero finalità diverse da quelle linguistiche,²⁸⁵ si è brevemente motivato il perché della domanda.

Nel momento in cui una lingua è alloglotta, i parlanti, quelli giovani in particolare, hanno bisogno di percepire la necessità di parlarla, e devono venire esposti ad essa, e interloquire con parlanti monolingui, di modo da esercitarsi anche in questa modalità di comunicazione. Questo avviene di rado se, nella società in cui si cresce, questa lingua viene parlata da una minoranza, e se i membri di questa minoranza sono di regola capaci di interagire sia nella lingua di famiglia, che nella lingua del paese, se non vi è un riconoscimento sociale della lingua di famiglia, e mancano le occasioni per utilizzarla fuori dal contesto familiare. viceversa visite regolari di nonni, zii e cugini che parlano esclusivamente la lingua di famiglia, trasferimenti di parenti dal paese di origine, che nei primi tempi parlano solo la lingua di famiglia, e viaggi regolari ed estesi nel paese di origine, a contatto con famigliari e coetanei monolingui in lingua di famiglia, sono molto motivanti e utili dal punto di vista linguistico, e portano automaticamente con sé un miglioramento delle competenze nell'ascolto e nel parlato.²⁸⁶

280 (Scartatore, 55) "c'è una zia che vive con noi, noi parliamo marocchino ma lei mi dice di parlarle in italiano, così lo impara, ma io mi dimentico sempre di usare l'italiano", (Rex, 99) "con mio zio all'inizio parlavamo peruviano, poi io gli ho insegnato l'italiano", (Giordana, 132) "mio figlio parla bene l'italiano, mentre fra noi fratelli parliamo il colombiano perché non sappiamo bene l'italiano, è meglio se lui parla sempre l'italiano con noi".

281 (Molly, 9) "parliamo rumeno, andiamo anche nella stessa chiesa", (Moho, 22) "mia figlia cerca di parlare il marocchino con gli zii, ma per lei è difficile", (Sorpresa, 54) "parliamo inglese [nigeriano], mio zio non conosce tanto l'italiano", (Sorella della luna, 56) "abbiamo una decina di parenti a Torino, parliamo marocchino", (Mohamed, 128) "parlo il marocchino con tutti gli zii, tranne due", (Barbara, 67) "non è proprio mia zia, è la cugina di mia mamma, parliamo cinese di famiglia", (Lucia, 71) "tutte le sorelle di mia mamma abitano qui, ci parliamo in filippino", (Alessandro, 82) "sono i cugini di mia mamma, insieme parliamo moldavo", (Shabaz, 122) "abbiamo tanti zii a Torino, fra noi parliamo in urdu".

282 (Randa, 4) "uso l'egiziano perché sono piccolini, la più grande ha 5 anni", (Tita, 36) "parlano il marocchino perché i cugini non capiscono tanto l'italiano", (Ionela, 49) "dipende da quanto tempo stanno in Italia", (Rubber, 73) "sono arrivati da poco", (Jack, 81) "dipende dalle parole", (Luisa, 120) "parliamo il marocchino perché mia cugina non sa tanto l'italiano".

283 (Mary, 78) "con mio cugino parlo l'italiano, perché è nato qua, ma gli insegno anche un po' di rumeno", (Claudia, 124) "parliamo il peruviano, siamo arrivati a un giorno di distanza", (Thomas, 126) "usiamo l'italiano e il tigrino, i miei cugini non lo vogliono scordare".

284 (Jennifer, 47) "mia cugina preferisce l'italiano".

285 In Italia un 18enne, attualmente, per poter fare domanda di cittadinanza, deve dimostrare di aver vissuto ininterrottamente in Italia, "l'interpretazione autentica" dell'avverbio ininterrottamente da parte dell'amministrazione è mutata nel tempo (e con i diversi governi), quindi qualche ragazzo potrebbe aver avuto timori iniziali di parlare di viaggi estesi nel paese di origine. Ospitare temporaneamente amici o parenti senza che questi abbiano da subito tutti i documenti necessari è probabilmente un fenomeno presente; ci sono insomma diversi motivi per avere sulle prime qualche perplessità se, una perfetta sconosciuta, che non è né poliziotta, né lavora in Questura o in agenzia di viaggi, pone domande su viaggi verso e dal paese di origine.

286 (Daniele, 87) "facciamo vacanze in Polonia di 2 settimane, in Marocco di 3 mesi, per capirmi con i miei parenti uso i gesti, qualcuno capisce un po' l'italiano, con i nonni non parlo", (Jessica, 121) "quando sono andata in Croazia la prima volta indicavo e facevo segni a mia nonna, e lei mi diceva le parole in croato, così mano a mano l'ho imparato".

Tabella 145: frequenza visite famigliari da paese di origine [113]

mai	43	1 volta all'anno	26
una volta in tutto	8	2 volte all'anno	6
ogni 5 anni	3	3 volte all'anno	1
ogni 4 anni	4	4 volte all'anno	3
ogni 3 anni	6	sempre ²⁸⁷	8
ogni 2 anni	16	-	

Come si nota dalla tabella qui sotto, quasi la metà dei ragazzi non ha mai ricevuto, o ha ricevuto una sola volta nella loro vita, visite dal paese di origine,²⁸⁸ un decimo vede i parenti, in particolare i nonni, a volte anche gli zii, a intervalli molto irregolari (ogni 3-5 anni), poco più di un quarto riceve visite ogni anno, o a anni alterni, meno di un ragazzo su dieci riceve più di una visita all'anno.²⁸⁹ Fra chi riceve visite, la media complessiva è di una volta all'anno. I motivi che si trovano dietro a una scarsa frequenza di visite sono eminentemente di tipo economico,²⁹⁰ dipendono dalla salute declinante dei nonni,²⁹¹ oppure anche da obblighi legati a chi ha animali/campagna da accudire,²⁹² da documenti difficili da ottenere,²⁹³ anche se alcuni ragazzi ci tengono a dire che ricevono comunque visite da parenti che vivono in Italia,²⁹⁴ o in altri paesi europei,²⁹⁵ oppure anche dai fratelli che vivono, temporaneamente o meno, nel paese di origine.²⁹⁶ Otto ragazzi poi vivono stabilmente²⁹⁷ coi nonni e gli zii, che come abbiamo visto, compiono tendenzialmente scelte orientate sulla lingua di famiglia, sia nell'interloquire coi nipoti, e ancor più nello scambio con figli/e, nuore e generi.

Per quel che riguarda la durata delle visite [114], analizzando la tabella sottostante si nota nuovamente che tre ottavi delle ragazze del campione non ha mai la possibilità di chiacchierare con parenti in visita a Torino, mentre un quarto degli intervistati riceve visite che durano almeno un mese.

Tabella 146: durata complessiva per anno delle visite dei famigliari dal paese di origine [114]

mai	46	1 mese	13
3-4 giorni	1	2 mesi	12
1 settimana	4	3 mesi	5
2 settimane	11	4 mesi	1
3 settimane	4	1 anno	8

287 Si intende "sempre", quando si viva stabilmente insieme a parenti (nonni, zii, cugini) del paese di origine.

288 Si tratta prevalentemente di ragazzi le cui famiglie provengono dalla Romania e dalla Moldavia, e secondariamente da alcuni paesi "vicini" come Albania, Russia, Egitto, Tunisia e Marocco. E' difficile ricevere visite da paesi lontani come quelli asiatici (Cina, Filippine, Pakistan, Vietnam), latino-americani (Bolivia, Brasile e Perù) e africani (Capo Verde, Ghana, Nigeria).

289 Si tratta esclusivamente di ragazzi di paesi vicini, come la Francia e Romania (presenti ambedue due volte), sono presenti una volta la Bulgaria, la Croazia, e il Marocco. Ricordiamo poi un'arzilla bisnonna cinese che due volte all'anno affronta un viaggio davvero lungo (Koala, 104) "viene mia bisnonna di 89 anni e si ferma dai miei zii, parliamo dialetto, tutta la sua famiglia vive qui, a lei piace l'Italia ma non conosce la lingua, non vuole trasferirsi". (Karate, 139) riceve visite quattro volte all'anno e detiene, con altri due ragazzi, il record di visite dei nonni, egli racconta invece "mia nonna abita in Savoia e viene a stare con noi quando i miei sono via", sua mamma (Lori, 140) racconta "i nonni si fermano il week end".

290 (Erica, 7) "è venuto mio fratello una volta, le possibilità economiche sono quelle che sono", (Mae Conuja, 63) "una volta è venuta mia sorella, è un viaggio molto caro, è difficile trovare voli low cost", (Noel, 133) "mia suocera sta arrivando, la frequenza visite dipende dal visto dell'ambasciata, è un problema anche il costo del biglietto".

291 (Francine, 1) "i nonni non ce la fanno più, sono troppo anziani e malati", (Moho, 22) "in passato venivano i nonni, ma ora sono anziani", (Jennifer, 47) "i nonni una volta venivano quasi tutti gli anni, ora è quattro anni che non vengono, più ci vogliono tre ore di viaggio per arrivare fino a Casablanca per poter prendere l'aereo".

292 (Emma, 25) "una volta, tanto tempo fa, è venuta la nonna, lei ha tutti i suoi animali, non li può lasciare".

293 (Cloe, 83) "non possono perché non hanno il passaporto [le autorizzazioni] per venire in Italia", (Monica, 114) "vengono i nonni, dipende dai documenti", (Kiara, 119) "la nonna, stiamo preparando i documenti per il nonno".

294 (Formica atomica, 34) "però viene lo zio da Milano e il cugino da Roma, con loro parliamo rumeno", (Amine, 42) "ogni tanto vengono parenti marocchini che vivono in altre città italiane".

295 (Barbara, 67) "ogni tanto vengono gli zii, abitano in Francia e in Spagna", (Christine, 83) "sono venuti due volte i miei cugini dal Marocco e alcune volte gli zii dalla Francia", (Chihuahua, 88) "vengono mia zia e mio zio dalla Romania, mia cugina dall'Inghilterra, parliamo rumeno".

296 (Fegardi, 46) "il viaggio dura 29 h, ci sono due scali, è venuta una volta la nonna, altrimenti viene mio fratellino".

297 Si tratta di tre famiglie marocchine, e rispettivamente una camerunense, eritrea, filippina, kazaka e rumena.

Ancora più interessante per quel che riguarda la possibilità, almeno sulla carta,²⁹⁸ di vivere situazioni di immersione linguistica²⁹⁹ (oltre che culturale), sono i viaggi dei ragazzi verso il paese di origine [115]. Circa cinque settimi dei ragazzi riesce ad andarvi ogni anno, o ad anni alterni,³⁰⁰ un ragazzo su sette non ci è mai stato,³⁰¹ oppure c'è stato una volta sola in tutta la sua vita,³⁰² e solo quattro ragazzi riescono ad andarvi più volte in un anno; se si escludono i ragazzi che non riescono ad andarvi mai, gli altri ci vanno in media una volta all'anno,³⁰³ di regola in estate per poter fare vacanze più lunghe,³⁰⁴ a volte anche in altri periodi dell'anno, anche in occasione di festività religiose.³⁰⁵

Quello che emerge da moltissime interviste è la discrepanza fra il desiderio di andare il più spesso possibile nel paese di origine, e le difficoltà crescenti nel farlo: da un parte ci sono i forti costi causati dalle spese di viaggio,³⁰⁶ legati a voli che andrebbero prenotati con largo anticipo (ma il lavoro spesso non lo permette), e a figli che aumentano di età e di numero,³⁰⁷ contemporaneamente le entrate a causa della crisi economica diminuiscono. Il risultato è che viaggi inizialmente annuali si diradano sempre più, o si interrompono,³⁰⁸ diventano difficili da pianificare,³⁰⁹ oppure non coinvolgono più tutta la famiglia:³¹⁰ sono quindi magari i genitori ad andarci, a turno, ad es. per sostenere un nonno malato o per eventi luttuosi.³¹¹ Una mamma portoghese e una brasiliana, ambedue con un partner italiano, raccontano di scelte diametralmente opposte su come gestire i soldi e il tempo disponibili per vacanze e viaggi in ambedue le coppie contingentati: nella prima coppia si privilegiano i contatti con il paese di origine

298 Come ci mostrano il caso di (Francine, 1), (Jessica, 121) e (Daniele, 87), durante le visite nel o dal paese di origine alcuni i bambini/ragazzi, specialmente non primogeniti, hanno sempre al loro fianco un fratello maggiore, o la madre che funge da interprete col mondo esterno, perché a Torino sono abituati a comunicare esclusivamente in italiano. (Jessica, 121) racconta "mia nonna abita 6 mesi in Croazia e 6 mesi in Germania, quando si sposta fa tappa da noi, io faccio da interprete per mio fratello".

299 (Mercedes, 58) "coi miei parenti in Marocco vorrei usare l'italiano, ma non mi capiscono, e mi obbligano ad usare il marocchino", (Capitan Kevin, 75) "nelle Filippine parlo soprattutto inglese", (Daniele, 87) "per capirmi con i miei parenti uso i gesti, qualcuno capisce un po' l'italiano, con i nonni non parlo", (Koala, 104) "andiamo in Cina per non dimenticare la lingua" (Alessandra, 127) "parlavo vietnamita, è andata abbastanza bene, se non sapevo qualche parola chiedevo a mia mamma".

300 Si tratta prevalentemente di ragazzi rumeni e moldavi (28) e marocchini (27), insieme ad altri (5) del nord Africa (Egitto e Tunisia), vi sono poi paesi "vicini" come Albania, Bulgaria, Croazia, Germania, Gran Bretagna e Polonia, e chi viaggia in paesi lontani o molto lontani come Bolivia, Brasile, Capo Verde, Eritrea, Nigeria, Pakistan, Perù, Ucraina.

301 (Rica, 28) "non ci siamo mai andati da quando siamo qui", (Ronaldino, 52) "non ci sono mai andato".

302 Si tratta di ragazze/i che dovrebbero andare lontano, in Marocco (2) e in Kazakistan (1), o molto lontano, in Nigeria e Perù (3), in Brasile e Cina (2), in Colombia, Congo, Filippine, Ghana e Pakistan (1). (Frozen jogurt, 40) "ci sono stato una volta, avevo quattro anni", (Cassano, 95) "sono stato una volta in otto anni", (Taylor, 143) "sono stata dagli zii di Mosca, non in Kazakistan, vorrei ritornarci, sono andata per la prima volta l'estate scorsa".

303 (Barbara, 67) "ci vado con la mamma da due anni, da quando mio fratello è in Cina dai nonni, i primi anni a Torino d'estate andavo sempre dai miei genitori affidatari [lei li chiama adottivi] a Napoli", (Rex, 97) "una volta ci siamo andati nelle vacanze estive, ma non so quando ci ritorniamo".

304 (Iman, 23) "andiamo quando c'è il ramadan" (Emma, 25) "vado di agosto, è un paesino piccolo, vado in bici da sola, compro il gelato ogni giorno, sono più libera", (Messi, 92) "andiamo in corrispondenza del ramadan".

305 (Sofia, 18) "in Romania andiamo in inverno, è più bello, ci sono dei festeggiamenti molto belli per Natale e Capodanno", (Scartatore, 55) "qualche volta riusciamo ad andare anche in primavera".

306 (Francine, 1) "in Romania andiamo in auto, in aereo non riusciamo, i voli economici andrebbero presi in anticipo ma mio marito non ha mai sicurezza per le ferie", (Lucia, 71) "nelle Filippine ci andremo il prossimo anno, sono 18 h di volo, uno scalo", (Rex, 99) "per andare in Perù si fa scalo a Madrid, si vola un'intera giornata".

307 (Giordana, 132) "sono andata in Colombia con mia figlia piccola per prendere mio figlio [da portare in Italia], per me è difficile andare, non esiste poter andare ogni 3-4 anni, va bene una persona, ma noi siamo tre".

308 (Erica, 7) "in passato andavamo una volta all'anno, poi ogni due anni, ora ogni quattro, ci sono difficoltà economiche", (Moho, 22) "quest'anno non ce la facciamo, i nostri figli si sono arrabbiati, a loro piace molto andare al mare, andare a Marakech, c'è un'altra vita", (Iman, 23) "di solito ci andiamo ogni anno, ma questa estate no", (Turia, 30) "prima che c'erano più soldi [e meno figli] andavamo ogni anno", (Tita, 36) "ci andavamo ogni anno, però adesso è due anni che non ci andiamo", (Parallelogramma, 39) "fino ad adesso ci siamo andati sempre, solo che quest'anno non ci andremo", (Roxi, 91) "questi ultimi anni non siamo andati perché non avevamo la possibilità", (Vanessa, 105) "quando c'è crisi si salta, ovviamente", (Axel, 110) "ci andavamo ogni anno, ma quest'anno non possiamo perché non abbiamo abbastanza soldi", (Claudia, 124) "da quando sono qui non sono mai ritornata, dovevo andare quest'anno, ma non vado più", (Fatima, 129) "mancano i soldi".

309 (Denise, 5) "speriamo di andare anche quest'anno, perché i nonni non stanno bene", (Francesco, 33) "non lo so, dipende dal lavoro dei miei genitori".

310 (Sara, 3) "è troppo caro se andiamo tutti", (Rubber, 73) "ci vanno solo i miei genitori, da quando sono qua, non sono mai andato", (Cloe, 93) "mia mamma ci è andata l'anno scorso, mio papà ci andrà quest'anno, io non posso perché mia madre mi dice che se ci vado, non posso portare niente da mangiare, perché non hanno il cibo", (Luna, 101) "mio padre fa import-export con il Marocco e ci va quasi ogni mese", (Andrea, 109) "andremo il prossimo anno, per tre biglietti costa tanto, ci andiamo quando abbiamo un po' di soldi", (Pato, 112) "mio papà va in Pakistan ogni anno", (Gloria, 130) "costa troppo, siamo in tanti".

311 (Gabriella, 32) "ci andiamo a anni alterni, e per delle disgrazie".

e i famigliari a scapito del turismo,³¹² mentre nella seconda succede l'opposto.³¹³ viceversa le famiglie che viaggiano più volte in un anno sono quelle che, oltre ad avere solide entrate, riescono a viaggiare in auto (ad es. in Francia del Sud) oppure volano in Europa (Portogallo) con un "solo" figlio a cui acquistare il biglietto.³¹⁴ Diventa poi ulteriormente complicato quando i nonni da andare a trovare abitano in due paesi diversi, allora si va a trovarli ad anni alterni.³¹⁵ In pochi casi nel paese di origine non ci sono più né parenti né amici da andare a trovare.³¹⁶

Tabella 147: frequenza viaggi in paese di origine studente/ssa [115]

mai	15	ogni 2 anni	34
1 volta	4	1 volta all'anno	52
ogni 5 anni	1	2 volte all'anno	2
ogni 4 anni	4	6 volte all'anno	1
ogni 3 anni	6	7 volte all'anno	1

Per quel che riguarda la durata del soggiorno [116] si notano tre gruppi: quello dei ragazzi che "vivono lontano" e che quando riescono ad andare nel paese di origine ci passano più tempo possibile,³¹⁷ quelli che vivono "non troppo lontano" e provano ad andarci ogni anno o quasi,³¹⁸ non sempre standoci quanto vorrebbero³¹⁹ per i vincoli dati dal lavoro,³²⁰ a cui volte i figli non sottostanno,³²¹ e il piccolissimo gruppo invece che compie viaggi molto frequenti di durata variabile, che ha la fortuna di avere nonni vicini, e mezzi per finanziare i viaggi.³²²

Anche se la spinta per indagare sulla possibilità di ricevere visite dal paese di origine e di andarci in prima persona era di tipo retroattivo, poiché dà informazioni particolari su come quanto i ragazzi vengono esposti a immersioni in lingua di famiglia con la necessità di usarla, queste informazioni potreb-

312 (Margherita, 62) "la scelta di andare spesso in Portogallo è stata fatta in maniera consapevole, non facciamo però altri viaggi da turisti, appena si può si va in Portogallo e dalla [mia] famiglia, non solo ma anche per il figlio, per la relazione: non si crea in pochi giorni, ha bisogno di tempo, di normalità, in questo modo però abbiamo rinunciato al turismo".

313 (Mae Coruja, 63) "l'ultima volta siamo andati in Brasile che nostro figlio aveva quattro anni, io ora sono disoccupata, è difficile mettere i soldi da parte, anche se come costi è lo stesso andare in Brasile, che continuare a fare vacanze ad agosto in Liguria", suo marito (Noce, 138) "è un problema sia di costo, sia di prendersi un mese di ferie, non ha senso andarci per poco tempo".

314 Anche se non si è chiesto a nessuno il reddito familiare, queste famiglie, se si compiono deduzioni e stime partendo dalle professioni dei genitori, hanno delle disponibilità finanziarie significativamente più alte rispetto alla media del campione.

315 (Daniele, 87) "un anno andiamo in Polonia, un anno in Marocco, in Polonia ci fermiamo due settimane, in Marocco tre mesi".

316 (Jas, 144) "siamo andati l'ultima estate, ma era 16 anni che non andavo, spero di riprendere il giro, ora i figli sono grandi, si può fare", (Marina, 146) "siamo stati due volte da una mia amica che allora abitava ancora in Russia, non ho più parenti stretti, e dei miei vecchi amici uno solo abita ancora lì, gli altri sono tutti via, in Belgio, in Spagna ...", (Cristina, 148) "siamo andati in passato a trovare suo fratello [non adottato e ancora in istituto], ma ora non è più necessario [lui viene in Italia regolarmente tramite il programma per bimbi di Chernobyl], lei in Ucraina non ha più nessuno con cui comunicare".

317 (Wook, 74) "stiamo un mese al mare con tutti i parenti di mia mamma, poi andiamo dai nonni", (Ally, 125) "sto un po' dai nonni, e un po' al mare dai miei zii e cugini".

318 (Giovanni, 106) "a Natale stiamo 15 giorni, in estate 6 settimane, andiamo a Lisbona, e poi alla casa al mare dei nonni", (Danger, 107) "andiamo d'estate e d'inverno, salto un po' di scuola".

319 Iniziamo con l'unico studente di cui veniamo a sapere che non ha piacere di starci troppo a lungo (Francine, 1) "a mio figlio piace la Romania, ma come vacanza, dopo tre settimane è stufo, ha nostalgia di casa [Torino] e del cibo italiano", (Alessandro, 82) "quest'anno però ci stiamo solo due mesi ...", (Dani, 86) "l'ultima volta siamo stati solo una settimana", (Luisa, 120) "quest'anno sto solo un mese, perché devo recuperare francese [ho la materia insufficiente] e devo andare all'oratorio [dove mi fanno un corso di recupero]".

320 (Meha, 35) "dipende quanto ci fermiamo, con il marito facciamo vacanze più brevi, senza di lui più lunghe" (Tita, 36) "un mese massimo, a volte 20 giorni, altrimenti rischi il posto di lavoro, e poi vai a prendere la roba dalle chiese, no, proprio no", (Chihuahua, 88) "adesso mio padre verrà assunto con un contratto definitivo [a tempo indeterminato] e potrà prendere anche un mese di ferie, ma per ora no", (Noel, 133) "dipende dal lavoro, da quante ferie mi danno", (Luigi, 135) "in Germania ci andiamo tutti e quattro quando i miei hanno le ferie".

321 (Natalia, 26) "di solito io e mio fratello andiamo appena finita la scuola e stiamo coi nonni, i nostri genitori ci raggiungono ad agosto", (Cheril, 41) "quest'anno andrò in estate con mia zia e mi fermo tanto dai nonni", (Calcio cinque, 57) "i miei genitori non vengono ogni anno, io sì", (Cristiano, 80) "a volte se c'è l'occasione io parto prima, così sto due mesi, i miei genitori stanno un mese", (Vanessa, 105) "io parto prima e i miei genitori mi raggiungono", (Nancy, 131) "quest'anno per la prima volta mio figlio si è fermato tre mesi, in passato stava solo un mese, quando noi avevamo ferie", (Anteia, 142) "dai nonni francesi ci stiamo il 65% del tempo libero, in estate andiamo anche due settimane dai nonni italiani in Toscana".

322 (Gatto, 136) racconta "una volta sono andato da solo dai nonni tedeschi, con una hostess che mi ha accompagnato, mi sono fermato due settimane, mi è piaciuto", due mamme descrivono della Francia (Lori, 139) "ci andiamo quando ci sono vacanze (di Natale e di Pasqua), o un ponte lungo, d'estate stanno due mesi e mezzo con me", (Anne, 141) "ci andiamo abbastanza spesso, i miei hanno preso una casa nelle Alpi francesi, andiamo a Natale e a Pasqua, per i fine settimana lunghi, e i bimbi fanno un mese da loro a luglio, poi vanno anche in Toscana dagli altri nonni".

bero contribuire ad avere anche un valore predittivo sulla possibilità di mantenimento o meno di queste lingue, che andrebbero sottoposte a verifiche longitudinali.

Ciò che emerge dai dialoghi coi ragazzi e i loro genitori, dimenticando l'analisi linguistica, è qualcosa di più sostanziale e assolutamente normale: il desiderio dei nonni di passare tempo coi nipoti e vederli crescere, e quello dei nipoti di farsi viziare dai nonni;³²³ il piacere di giocare insieme fra cugini, di stare con gli zii, di trovare delle attenzioni speciali. La possibilità per bambini e ragazzi di città di scoprire abitudini e ritmi diversi,³²⁴ che hanno un ruolo importante nel vissuto dei loro genitori. Tutte cose che sembrano ovvie e normali per chi ha parenti che abitano relativamente vicino, e che diventano invece un lusso per chi deve affrontare viaggi lontani, e ha magari entrate mensili limitate. Si osservava in precedenza³²⁵ come l'emigrazione porti spesso coniugi, figli, genitori, sorelle e fratelli a vivere temporaneamente separati, qui si nota invece la separazione permanente che segue all'emigrazione, pezzi di famiglia vivono ormai irrimediabilmente lontani, e solo pochi riescono, almeno ogni tanto e per qualche tempo, a ricongiungersi.

Tabella 148: durata complessiva per anno dei soggiorni in paese di origine [116]

mai	15	1 mese	31
1 settimana	1	2 mesi	28
2 settimane	6	3 mesi	24
3 settimane	2	3 mesi e mezzo	1

Per ovviare alle distanze anche i ragazzi e i loro genitori comunicano con la parte di famiglia lontana [117] in primo luogo, tramite telefono³²⁶ e sms (93), poi usando internet per (video)telefonare³²⁷ e chattare, con programmi come ad es. skype e yahoo messenger (48), utilizzano anche i social network³²⁸ (18) e si scambiano mail (2), la "vecchia" posta³²⁹ diventa di fatto superata. I nonni, pur di riuscire a comunicare con la famiglia lontana, diventano semi-esperti informatici, o trovano chi li aiuta³³⁰ col computer. In tutti questi casi, per comunicare con la parte di famiglia nel paese di origine, i ragazzi torinesi devono usare necessariamente la lingua di famiglia,³³¹ solo residualmente vengono utilizzate quelle che per i ragazzi torinesi sono lingue studiate a scuola, come l'inglese e il francese, mentre per i famigliari nel paese di origine sono lingue diventate ufficiali dopo la colonizzazione.³³² Alcune volte i contatti coi famigliari sono compito quasi esclusivo dei genitori, e i figli salutano o poco più,³³³ perché manca loro una conoscenza diretta o consolidata dei parenti,³³⁴ o perché manca la lingua per poterci comunicare.³³⁵

323 (Del Piero, 50) "non sono mai stato in Congo, non ho mai conosciuto i miei nonni, ogni tanto li sento per telefono", (Sorpresa, 54) "vorrei conoscere mia nonna prima che muoia, l'altra non l'ho mai conosciuta, mando le mie foto per mostrare quanto sono cresciuta, quando stampiamo le foto le facciamo doppie per mandarle ai nonni", (Sorella della luna, 56) "io sono la nipote più viziata dai nonni, perché mi vedono poco".

324 (Emma, 25) "andiamo di agosto, è un paesino piccolo, vado in bici da sola, compro il gelato ogni giorno, sono più libera".

325 Cfr. le risposte alle domande [33-37, 49-51].

326 (Jack', 2) "i miei genitori telefonano e poi mi dicono 'vuoi parlare con i tuoi nonni?'" (Del Piero, 50) "non sono mai stato in Congo, non ho mai conosciuto i miei nonni, ogni tanto li sento per telefono", (Barbara, 67) "con mio fratello ci sentiamo per telefono, a lui piace stare in Cina, c'è un cibo molto buono".

327 (Cristiano, 80) "usiamo yahoo messenger perché ti puoi vedere in webcam".

328 (Sara, 3) "il facebook brasiliano si chiama 'orkut'", (Francesco, 33) "usiamo il facebook cinese, facebook in Cina è vietato", (Chiaretta, 90) "scrivo in egiziano con caratteri latini".

329 (Francine, 1) "una volta scrivevo, ma mia madre non riesce più a leggere e a scrivere".

330 (Rosso, 17) "mia nonna chiede aiuto ai miei cugini per far scrivere le cose che vuole lei su facebook", (Feegardi, 46) "mio fratello [che attualmente vive in Cina con loro] aiuta i nonni col computer".

331 (Sarah, 60) "mia nonna non sa bene l'arabo, parliamo marocchino", (Danger, 107) "con mia sorella grande parlo il tagalog", (Jeremy, 108) "parlo itawis con i miei fratelli".

332 (Michael, 45) "ho ancora la bisnonna materna, io parlo francese e lei parla bafia", (Spiderman, 111) "per me è più facile scrive in inglese che in tagalog".

333 (Marianka, 29) "i miei figli salutano solo", (Ronaldino, 52) "io sento molto di rado i miei ultimi due nonni rimasti", (Capitan Kevin, 75) "ma io non parlo coi nonni, solo i miei genitori", (Monica, 114) "parla principalmente mia mamma, ogni tanto mi unisco alla chat e mia mamma scrive per me".

334 (Frozen yogurt, 40) "mi sento solo con la zia, i nonni sono morti e i miei cugini non li conosco tanto", (Ronaldino, 52) "io sento molto di rado i miei ultimi due nonni rimasti".

335 (Marianka, 37) "i figli [che sanno solo l'italiano] salutano solo i parenti", (Daniele, 87), "non posso parlare con loro [perché non so la lingua], allora mando delle foto".

6.3.4 Usi linguistici intrafamigliari

Sono stati poi esaminati gli usi linguistici intrafamigliari riferendosi ai diversi interlocutori degli studenti intervistati, e verificando quando vi fosse un uso misto di lingua di famiglia + italiano, un uso esclusivo di una delle due lingue, oppure ancora un uso di lingua di famiglia o di italiano abbinati ad altre lingue, analizzando eventuali a/simmetrie negli usi.

Rispetto all'uso delle lingue nella coppia madre – figlia/o [61-62] si nota che l'uso prevalente è che le mamme parlino ai figli/e in lingua di famiglia, mentre questi ultimi rispondono utilizzando la lingua di famiglia insieme all'italiano; in un gruppo consistente si osserva un uso misto reciproco delle due lingue. Un sesto dei figli interpella le proprie mamme esclusivamente in italiano, mentre a rispondere nello stesso modo sono solo quattro mamme: quelle italofone, e la mamma della coppia mista (polacco-marocchina) con italiano come lingua di coppia.

Tabella 149: lingue usate da studente/ssa intervistata/o con madre

	con mamma	da mamma	differenza
solo LF	48	71	-23
LF+italiano	52	44	8
solo italiano	20	4	16
LF e/o italiano + altre L	-	1 ³³⁶	-1

Fra chi usa sia l'italiano che la lingua di famiglia sono presenti sia un uso misto, in cui all'interno della stessa situazione e con lo stesso interlocutore vengono usate ambedue le lingue, sia un uso alternato, in cui il figlio tende a privilegiare una lingua e il genitore l'altra, ed infine un uso composito, in cui è la situazione, l'interlocutore o addirittura l'umore a determinare l'uso, di regola inconsapevole, delle lingue.

L'uso misto con l'italiano³³⁷ viene vissuto come normale da alcuni parlanti, in particolare da chi è abituato a situazioni di diglossia nel paese di origine (ad esempio molti arabofoni), e da chi si identifica con tutte le proprie lingue e con i paesi che vi stanno dietro, mentre in altri emerge quasi un senso di colpa per un'espressione linguistica percepita come non "pura e corretta". Si nota inoltre come l'utilizzo di ambedue le lingue diventi una necessità con tempo, di fronte ad un italiano che prende sempre più il sopravvento, e a processi paralleli di erosione della lingua di famiglia: in quest'ultima sempre più spesso "mancano" le parole, non attive in quel momento³³⁸ o che non fanno parte del proprio lessico familiare, e viene usato il termine corrispondente in italiano, fino ad arrivare in alcuni casi ad una dominanza completa dell'italiano, che diventa la lingua esclusiva di comunicazione,³³⁹ colorata magari da intercalari o parole connotative in lingua di famiglia.

336 Si tratta della famiglia di (Gabriella, 32), tunisina, in cui il francese fa parte del parlato quotidiano.

337 (Francine, 1) "a volte mischiamo, anche se non va bene", (Sofia, 18) "parliamo metà e metà, quando non mi vengono le parole in rumeno uso l'italiano", (Gabriella, 32) "non usiamo sempre il tunisino, una parola tunisina, una italiana, una francese, un po' di tutto, perché anche in Tunisia si parla metà francese", (Tita, 36) "noi parliamo sempre misto, in un discorso usiamo tutte e due le lingue", (Warda, 43) "parliamo molto il marocchino e certe volte capita di parlare l'italiano", (Patty, 68) "quando non so dire qualcosa in arabo la devo dire in italiano", (Christine, 83) "alcune cose che non so in marocchino le dico in italiano, (Andrea, 109) "a volte mia mamma vuole farci imparare l'italiano, quando ci ricordiamo che dobbiamo parlare italiano diciamo alcune parole, quelle che sappiamo, e quelle che non sappiamo tanto le diciamo in spagnolo" (Monica, 114) "di solito in italiano, ma alcune parole le dico in filippino", (Jessica, 121) "tutte e due, mi sento italiana a Torino e anche un po' croata, lo stesso succede quando sono in Croazia", (Alessandra, 127) "quando mia mamma riesce parla in italiano, quando ha difficoltà parla in vietnamita" (Gatto, 136) "di solito italiano, ma qualche volta in tedesco", (Marina, 136) "principalmente russo, passiamo dalle due lingue senza rendercene conto".

338 I figli di chi scrive hanno due lingue di famiglia, l'italiano e il tedesco, l'italiano è la lingua forte in numerosi ambiti, ma non in tutti, essi hanno quindi a disposizione con più facilità determinati termini in base alla loro frequenza d'uso. Ad es. parlando in italiano con la mamma italoфона, il vassoio verrà chiamato "Tablett", perché viene utilizzato quotidianamente a casa dei nonni tedeschi e raramente a Torino, l'elica è invece "Propeller" perché i giochi con elicotteri e aerei si fanno solo con il papà germanofono, ecc. (Moho, 22) spiega "a casa uso il marocchino e sfuggono sempre parole in italiano".

339 Questo avviene ad esempio nella famiglia di (Jack, 2), dove i genitori usano rumeno e italiano col primogenito, che risponde in modo simmetrico, mentre la secondogenita è riuscita ad "imporre" un uso esclusivo e reciproco dell'italiano: (Francine, 1) "io inizio in rumeno, ma lei mi risponde in italiano, allora anch'io continuo in italiano", (Jacq, 2) "tutta la famiglia parla a lei in italiano, e lei parla a tutta la famiglia in italiano, quindi è una cosa reciproca".

L'uso alternato³⁴⁰ nella coppia madre/figlio è legato a competenze asimmetriche nelle due lingue, le madri tendono a usare la lingua di famiglia, i figli la comprendono, ma avendo competenze produttive limitate, tendono ad usare l'italiano, di cui sanno che le madri hanno competenze almeno ricettive. Per dirla con (Molly, 9) "se rispondo a mia mamma uso l'italiano, tanto ci capiamo lo stesso", sicuramente l'uso di più lingue in casa tiene figli e genitori linguisticamente allenati, spiega (Amine, 42) "noi figli parliamo italiano e i nostri genitori memorizzano quello che diciamo, noi sentiamo loro parlare marocchino e memorizziamo". Quando invece ambedue gli interlocutori hanno buone competenze, prevale spesso la forza inerziale, si continua a parlare con la lingua in cui si è iniziato a farlo.

Se si ha un uso composito,³⁴¹ una lingua ovvero l'altra viene usata in maniera – quasi – esclusiva in base all'argomento di conversazione e al legame esperienziale con i diversi paesi, alla suddivisione casa, in cui prevale la lingua di famiglia, e luogo pubblico, in cui invece sembra poco educato usarla), o addirittura all'umore, per cui in certi casi si tenderebbe a usare una variante a discapito dell'altra.

Interessanti le motivazioni che stanno dietro all'uso dell'italiano³⁴² ovvero della lingua di famiglia.³⁴³ L'italiano viene usato dai figli quando non sono molto competenti in lingua di famiglia, spesso inoltre dietro esplicita richiesta delle madri, affinché esse possano apprenderlo, infine quando il figlio, arrivato da poco in Italia e non ancora linguisticamente competente, possa fare esercizio col genitore in maniera "rilassata", certo di venire linguisticamente accolto e sostenuto, anche con le proprie imperfezioni.

Le madri tendono ad usare la lingua di famiglia, a volte anche nella versione standard, pur percependo chiaramente come all'interno di un ambiente ufficialmente monolingue come quello torinese, questo comporti chiedere uno sforzo ai propri figli. In particolare emerge la fatica delle mamme all'interno di coppie miste di portare avanti la propria lingua nativa,³⁴⁴ di fronte alla parte italiana della famiglia e una società che non sostengono la scelta, ma tendono anzi a disconoscere il ruolo della lingua "altra" dall'italiano. Due eccezioni sono quelli di una mamma francese e una russa, ambedue con mariti italofoeni, nella famiglia della prima italiano e lingua di famiglia hanno avuto da sempre pari spazio, mentre nella seconda ciò è accaduto quando in casa, al posto del papà, sono venuti a vivere i nonni russofoeni. (Anne, 141) ha un marito che parla perfettamente il francese, i loro figli durante l'anno passano moltissimo tempo in Francia, e frequentano inoltre una scuola bilingue, sono dei ragazzi competenti e famigliari in ambedue le lingue, anche perché la lingua della mamma gode di ampio riconoscimento anche scolastico, per loro non è una fatica usarla. (Anne, 141) spiega infatti "quando ci vediamo parliamo in automatico in francese, ai miei figli dà fastidio se parlo italiano, cambio se ci sono loro amici per non escluderli, quindi facciamo lo sforzo". (Jas, 144) sa perfettamente l'italiano ed è abituata a usare questa lingua coi figli, al lavoro e con l'ex marito che non sapeva il russo; i figli hanno iniziato a usare il russo solo quando i nonni sono venuti a vivere con loro, spiega (Jas, 144) "coi figli uso raramente il russo, l'ho fatto quando siamo andati in Russia, ormai per me è molto più facile

340 (Andrea Rossi, 70) "io capisco l'albanese ma non riesco a rispondere in albanese, i nostri genitori hanno imparato l'italiano parlandolo con noi", (Cristiano, 80) "l'italiano e il rumeno sono le lingue che ho imparato per prime e che uso più spesso, mia mamma mi risponde in base alla lingua in cui le parlo", (Dani, 86) "mia mamma mi parla in polacco, io la capisco, poi le parlo in italiano, perché certe cose non le so dire", (Noel, 133) "a casa noi genitori usiamo le due lingue, l'italiano e il filippino, ma le figlie rispondono sempre uguale, in italiano".

341 (Francine, 1) "usiamo il rumeno a casa e fuori l'italiano, per educazione", (Jack, 2) "naturalmente in pubblico parlo italiano", (Erica, 7) "ho insegnato a mia figlia che non è corretto, se ci sono altre persone presenti, parlare una lingua che loro non capiscono", (Emma, 25) "dipende dalle situazioni", (Francesco, 33) "quando siamo contenti parliamo la lingua cinese principale, quando siamo normali parliamo nel nostro dialetto, a volte cambiano i toni rispetto a quello comune", (Giovanni, 106) "dipende, se parliamo di cose riguardanti il Portogallo, la famiglia, usiamo il portoghese, se parliamo di cose riguardanti l'Italia, la scuola ad esempio, l'italiano".

342 (Camilla, 11) "lei si sforza e dice che dobbiamo parlarle italiano, almeno le cose semplici, così lei magari impara", (Parrallogramma, 39) "di solito parlo l'italiano perché mia mamma mi dice di parlarlo, così l'impara meglio", (Enrico, 48) "con mia mamma non mi vergogno a parlare italiano", (Matteo, 77) "se qualcosa per me è difficile in italiano lei me lo spiega", (Cassano, 95) "noi figli parliamo ogni tanto italiano a mia madre, così lo impara", (Gianluca, 118) "mia mamma mi dice lei di parlarle in italiano, così lei impara qualche parola".

343 (Francine, 1) "mio figlio parla rumeno per farmi un piacere, abbiamo un rapporto molto stretto", (Sarah, 60) "i miei genitori hanno sempre parlato con noi in arabo standard, vogliono che se noi andiamo in un altro posto [altro paese arabo] lo sappiamo", (Mae Coruja, 63) "se mio figlio non mi parla in portoghese non gli rispondo, lui ha iniziato a parlare prima il portoghese e poi l'italiano", (Barbara, 67) "con mia mamma uso qualche parola in italiano, ma la maggior parte è in cinese comune, non so tanto il cinese regionale, il cinese regionale lo usano i miei genitori, zii, nonni, il cinese comune l'ho imparato da sola".

344 (Erica, 7) "io le parlo in creolo quando siamo sole a casa, ma lei mi risponde in italiano, mi dicono 'che cosa glielo insegnino? non è il tedesco o l'inglese', ma io ci tengo", (Mae Coruja, 63) "ho dovuto bisticciare con tutti per questa cosa [dell'uso del brasiliano], una volta ero in coda in posta, chiacchieravamo, l'impiegata alla sportello mi ha detto 'siamo in Italia, non parli in lingua straniera con suo figlio, deve imparare l'italiano', con mio marito siamo insieme da undici anni, ma lui il portoghese non lo sa, capisce conversazioni basiche, e pensa che quando parlo in portoghese con nostro figlio parli male di lui, è molto comune nelle coppie miste".

parlare in italiano, trovo più espressioni, a volte mi impunto perché anche alla scuola russa ci suggeriscono di parlare russo coi figli, mia figlia coi nonni parla russo, loro non sanno l'italiano".

Per quel che riguarda l'uso di lingua di famiglia e italiano con i padri [63-64] si nota, rispetto all'uso con le mamme, una presenza maggiore dell'italiano come unica lingua, legata alla presenza di quattordici papà italofoeni,³⁴⁵ e una decina di papà di varia provenienza³⁴⁶ con il tratto in comune di una lunga permanenza in Italia, in media più di quindici anni, evidentemente abituati a parlare italiano. Di fronte a ciò notiamo che il numero di figli che parla solo lingua di famiglia è praticamente uguale sia che ci si rivolga alla mamma, sia che ci si rivolga al papà, inoltre più papà rispetto alle mamme³⁴⁷ tendono ad avere un atteggiamento "purista"³⁴⁸ rispetto all'uso esclusivo della lingua di famiglia, che i figli devono usare per rispettare le tradizioni e per mantenere in questo modo una qualche forma di comunicazione con il paese di origine, oppure perché i papà hanno ancora difficoltà con l'italiano.³⁴⁹ Altre volte padri da molto tempo in Italia, e che si percepiscono come competenti in italiano, usano in maniera rilassata³⁵⁰ questa lingua coi figli, magari perché questi sono poco competenti in lingua di famiglia;³⁵¹ specularmente papà poco competenti in italiano lo praticano scientemente coi figli per impararlo.³⁵² Per i papà si possono riprendere discorsi fatti rispetto all'uso misto,³⁵³ alternato e composito³⁵⁴ di ambedue le lingue già fatti per le mamme, ovvero alla scelta di un uso esclusivo dell'italiano negli spazi pubblici.³⁵⁵

Tre papà che hanno l'inglese come lingua straniera³⁵⁶ lo usano anche come lingua di comunicazione coi figli, probabilmente per agevolarli dal punto di vista scolastico, o in un futuro lavorativo. Simile è la scelta dei genitori, in particolare africani che, di fronte ad un repertorio personale plurilingue, decidono di utilizzare la lingua locale per la comunicazione con la/il partner e l'ex lingua di colonizzazione, per loro lingua di scolarizzazione, per la comunicazione con i figli. (Berruto 2009: 15) nota che questo tipo di scelta corrisponde ad un obiettivo di promozione sociale, che porta ad usare coi figli anche nella comunicazione quotidiana solo le varietà di gradino alto, simile a quello che portava nell'Italia del boom economico i genitori ad utilizzare coi figli l'italiano e non il dialetto.

Vi sono infine i casi dei papà italofoeni che, nello sposare una donna di un altro paese, ne hanno adottato anche la lingua e la tengono alta in casa. Quello di (Luigi, 135) e (Gatto, 136), con buone competenze in tedesco, forza i figli a parlare ogni tanto in tedesco "mio padre vuole che noi figli lo impariamo il tedesco, ci obbliga", la moglie tedescofona (Peppina, 137) invece accetta che i figli utilizzino con lei sempre l'italiano. Il papà di (Giovanni, 106) ogni tanto abbandona l'italiano "in Portogallo con mio papà parlo ogni tanto in portoghese, lui lo usa con i famigliari di mia madre". (Lori, 139) spiega di suo marito "spesso lui parla più francese di me", lo stesso fa il papà di (Sergej, 145) che ha ottime competenze in russo, e lo ha adottato completamente facendolo diventare la lingua di casa, infine il papà di (Chiara, 16), non conosce benissimo la lingua della moglie, però "qualche volta per scherzare usa il creolo con mia sorella".

Tabella 150: lingue usate da studente/ssa intervistata/o con padre

	con padre	da padre	differenza
solo LF	46	63	-17
LF+italiano	37	29	8
solo italiano	28	19	9
LF e/o italiano + altre L	2 ³⁵⁷	2 ³⁵⁸	-

345 Qualcuno di questi papà usa coi figli anche la lingua della moglie.

346 Vengono da Tunisia, Marocco, Congo, Cina, Albania (2), Filippine, Romania, Eritrea.

347 Si intende qui non in numeri assoluti, ma "depurati" da mamme e papà italofoeni.

348 (Enrico, 48) "con mio papà mi vergogno a parlare l'italiano", (Chiaretta, 90) "con mio papà parliamo egiziano perché ci vergogniamo a parlare italiano, lui preferisce che in casa parliamo la nostra lingua, per mia mamma va bene lo stesso", (Messi, 92) "mio padre parla solo marocchino", (Camilla, 111) "dice che devo parlare a casa marocchino e a scuola italiano, l'italiano a casa lo uso poche volte".

349 (Emma, 25) "uso più il rumeno con papà, perché lui non capisce tanto bene l'italiano".

350 (Jennifer, 47) "con mio papà usiamo di più l'italiano", (Xavi, 66) "mio papà parla cinese con le mie sorelle e italiano con me, perché il cinese non lo capisco molto bene".

351 (Veronica, 100) "mio papà con me non parla l'arabo standard, perché lo so poco".

352 (Matteo, 77) "mio papà parla italiano con me, perché vuole capire l'italiano".

353 (Chihuahua, 88) "non so perché ma mi viene meglio usare l'italiano e il rumeno".

354 (Laura, 113) "di solito parliamo rumeno, a volte parliamo italiano, è casuale quando e come".

355 (Sorella della luna, 56) "quando siamo in piscina, nei luoghi in cui ci sono altre persone, mio padre preferisce parlare l'italiano".

356 Si tratta di due papà arabofoni e uno italofono.

Si tratta riassumendo, del cane che si morde la coda: le lingue che si usano poco si sanno poco, e quindi si usano poco, e così via. L'obiettivo primario all'interno di una famiglia è la comunicazione, le lingue si scelgono primariamente perché permettono una comunicazione efficace, e solo secondariamente avviene il contrario, ovvero si sceglie di usare una lingua per riuscire, nel tempo, a comunicare efficacemente in essa; la maggior parte dei genitori sembra quindi seguire istintivamente la regola "non c'è educazione senza comunicazione".

Quale ruolo ha la durata della vita in Italia dei figli, nella scelta della modalità linguistica con cui interpellano i propri genitori? Con l'eccezione dei ragazzi binazionali,³⁵⁹ i genitori sono parlanti nativi di lingue diverse dall'italiano, ed è quindi possibile compiere paragoni. Fra i ragazzi G2 vi è una preferenza netta per l'uso dell'italiano insieme alla lingua di famiglia, seguito dalla scelta esclusiva di una o dell'altra lingua, con una lieve tendenza a prediligere l'italiano coi padri rispetto che con le madri. Nella generazione G 1,75 aumenta lo spazio per la lingua di famiglia, e specularmente diminuisce quello per l'italiano. I ragazzini arrivati ancora più tardi in Italia, quelli della generazione G 1,5, mostrano un comportamento diverso con madri e padri, con le prime tendono ad usare esclusivamente la lingua di famiglia, e secondariamente vi uniscono l'italiano, mentre coi padri la forma mista prevale rispetto all'uso esclusivo di lingua di famiglia. Questo mostra due cose: che per i ragazzi che hanno parlato in modo esclusivo la propria lingua di famiglia almeno fino ai sei anni è "normale" continuare a usarla in modo attivo coi genitori una volta arrivati in Italia, anche se non sempre in modo esclusivo, in secondo luogo all'interno della coppia genitoriale sembrano generalmente essere le madri a spingere maggiormente i figli verso l'uso della lingua di famiglia, mentre coi padri si intravede più italiano. Ciò detto l'esclusione della lingua di famiglia nel dialogo figli-genitori rimane una scelta minoritaria, più diffusa fra chi è nato e cresciuto in Italia, mentre si osserva comunque un uso attivo della lingua di famiglia con ambedue i genitori, eventualmente accompagnata dall'italiano, nella grande maggioranza degli studenti intervistati.

Tabella 151: lingue usate da studente/ssa intervistata/o con genitori in base a G

	con madre					con padre				
	binazionali	G 2	G 1,75	G 1,5	G 1,25	binazionali	G 2	G 1,75	G 1,5	G 1,25
LF+italiano	7	24	8	12	1	3	20	5	25	1
solo italiano	3	10	3	4	-	8	12	3	5	-
solo LF	4	9	8	25	2	2	10	10	20	3
LF o italiano + altre L	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-

Come già notato, per le/i sorelle/fratelli direttamente intervistati³⁶⁰ l'uso della lingua di famiglia prevale in maniera unidirezionale dai genitori verso i figli, specularmente prevale l'uso dell'italiano quando sono i figli a parlare ai genitori.

Tabella 152: lingue usate da sorelle/fratelli [65-68] con madre e padre

	con mamma	da mamma	differenza	con papà	da papà	differenza
solo LF	34	55	-21	33	50	-17
LF+italiano	32	30	2	30	22	12
solo italiano	28	12	16	24	17	7
LF e/o italiano + altre L	4 ³⁶¹	1 ³⁶²	3	5 ³⁶³	3 ³⁶⁴	2

Se si paragonano gli usi linguistici dei genitori con sorelle e fratelli dei rispondenti, utilizzando la "posizione anagrafica" degli studenti intervistati, si nota la portata dirompente dell'italiano nella comu-

357 Si tratta di inglese LS, e spagnolo L2, poiché la famiglia ha risieduto alcuni anni in Spagna.

358 Cfr. nota precedente.

359 Questi hanno quasi sempre un padre italofono e una madre che non lo è (vi è l'eccezione di chi è adottato da coppie italo-fone), ciò influenza ovviamente la lingua da usare per indirizzarsi loro.

360 Il numero complessivo di ragazze/i con sorelle/fratelli è di 101, come già notato alle domanda [40], 20 sono figli unici.

361 Si tratta qui di tre parlanti giovanissimi di "bimbinese", e una parlante di arabo standard.

362 Arabo standard.

363 Si tratta tre volte di "bimbinese" e rispettivamente una volta di francese e arabo standard.

364 Francese, inglese e arabo standard.

nicazione, in particolare con le mamme,³⁶⁵ data dalle sorelle/fratelli minori nati in Italia, che frequentano nidi e materne in italiano, e che hanno sorelle e fratelli maggiori italofoeni: aumentando il numero dei figli, e allentandosi i legami esperienziali con i paesi di origine, sbiadiscono spesso,³⁶⁶ fratello dopo fratello, le competenze in lingua di famiglia.³⁶⁷

Le scelte linguistiche intrafamigliari vengono quindi compiute partendo dalle competenze linguistiche contingenti dei figli,³⁶⁸ spingendo spesso i genitori ad usare il duplice codice, a volte usano invece esclusivamente l'italiano³⁶⁹ con i nuovi nati,³⁷⁰ al più tardi al momento della loro scolarizzazione.³⁷¹ Altri genitori decidono di investire energie in un'educazione in lingua di famiglia³⁷² anche quando aumentano i figli (ad esempio per offrire loro un buon modello linguistico),³⁷³ nonostante la fatica crescente delle cure, e la pressione assimilatoria dell'italiano (sia sui figli che sui genitori), a volte provano ex novo con un ulteriore figlio ad investire in modo mirato in una educazione bilingue³⁷⁴ dopo che sono arrivati rinforzi linguistici (ad esempio i nonni o il corso di lingua di famiglia) che hanno modificato il tipo di input.

Tabella 153: lingue usate da studente/ssa + sorelle/fratelli con madre e padre

	studente/ssa intervistata/o		sorelle/fratelli		studente/ssa intervistata/o		sorelle/fratelli	
	con mamma	da mamma	con mamma	da mamma	con papà	da papà	da papà	con papà
solo LF	40%	59%	35%	56%	41%	56%	36%	54%
LF+italiano	38%	37%	33%	31%	33%	27%	33%	24%
solo italiano	13%	3%	29%	12%	25%	17%	26%	18%
LF e/o italiano + altre L	-	1%	4%	1%	2%	2%	5%	3%

L'uso fra sorelle e fratelli vede una chiara predominanza dell'italiano, in quasi metà dei casi usato da solo, per tre ottavi del campione accompagnato dalla lingua di famiglia, solo una volta su dieci la lingua di famiglia viene usata da sola. L'italiano come lingua di comunicazione fra fratelli quindi è presente in cinque settimi dei ragazzi, anche chi è cresciuto nel paese di origine e ha anni di consuetu-

365 (Francine, 1) "io all'inizio parlavo in rumeno con mia figlia minore, ma lei mi rispondeva in italiano, allora anch'io ho continuato così", (Jack, 2) "tutta la famiglia parla a mia sorellina in italiano e lei parla a tutta la famiglia in italiano, quindi è una cosa reciproca", (Simo, 24) "mia sorella piccola parla un po' d'italiano con mia madre, e mio papà con lei usa l'italiano", (Doha, 31) "mio papà parla più italiano con le mie sorelle, perché l'arabo lo capiscono poco, se le deve sgridare, le sgrida in italiano", (Warda, 43) "con mia sorellina abbiamo un problema, noi le parliamo in marocchino, ma lei risponde in italiano", (Curo, 44) "i miei fratellini passano più tempo di me alla scuola materna ed elementare, usano di più l'italiano, io invece finisco scuola a ora di pranzo", (Alexander, 65) "mia sorella parla il cinese di famiglia, mio fratellino una specie di italiano e cinese mischiato, i miei genitori gli parlano in cinese e lui non capisce, allora io traduco, poi lui prova a rispondere in cinese, ma non ci riesce tanto", (Dani, 86) "mia mamma parla italiano con i miei fratellini perché loro non capiscono il polacco", (Jessica, 121) "mio fratello non sa né il croato né il calabrese, io ho imparato da sola, quando mia mamma e io parliamo croato mio fratello non ascolta, non capisce", (Alessandra, 127) "mio papà risponde in italiano a mia sorella, perché lei è più piccolina", (Gloria, 130) "coi figli grandi parlo solo spagnolo, col piccolino a volte italiano".

366 (Emma, 25) "mia sorella parla tutto l'anno in italiano, però quando dobbiamo andare in vacanza in Romania parla rumeno, altrimenti nessuno la capisce", (Vanessa, 105) "mio fratello capisce l'albanese ma a Torino non lo parla, quando siamo in Albania ci impiega un po' prima di parlare albanese coi parenti".

367 (Christine, 83) "mia mamma con mia sorella grande parla più marocchino che con me, quando mia mamma e mia sorella parlano in marocchino tante parole io non le so, gli chiedo che cosa hanno detto, ma non mi rispondono, con mio fratellino di cinque mesi i miei genitori usano sia l'italiano che il marocchino", (Danger, 107) "mia sorella non è abituata a parlare batangueno".

368 (Claudia, 124) "mia mamma a mia sorella risponde in italiano e a mio fratello in peruviano".

369 (Axel, 110) "con mio fratellino mia mamma usa l'italiano, perché è nato qui".

370 (Molly, 9) "mia mamma usa sia il rumeno che l'italiano con mia sorellina, così le impara tutte e due".

371 (Gloria, 130) "quando i figli hanno cominciato la scuola volevano che noi genitori gli parlassimo solo in italiano per impararlo, piano piano loro lo hanno imparato".

372 (Vanessa, 105) "con mio fratellino i miei parlano soprattutto albanese e raramente italiano, glielo vogliono mettere in testa", (Alessandra, 127) "mia mamma risponde a mia sorellina in vietnamita perché vuole che lo impari", (Lori, 139) "io all'epoca ero rigida, per mio figlio era normale parlare con me francese".

373 (Lori, 139) "quando è nato il mio primo figlio io l'italiano lo parlavo poco e male, non volevo che sentisse un italiano strano, ed ero molto più rigida [nell'usare solo il francese]".

374 (Jas, 144) "mio figlio ha iniziato a quattro anni a venire alla scuola russa, le prime lezioni le faceva in braccio a me, dai cinque anni si è avvicinato alla lettura e alla scrittura, prima ha imparato a scrivere in cirillico, e poi a sei anni alla scuola italiana nei caratteri italiani, avevo paura facesse confusione, ma non c'è stato nessun problema".

dine di giochi e litigi in lingua di famiglia, spesso dopo pochi mesi in Italia³⁷⁵ utilizza per le comunicazioni intrafamiliari fra pari l'italiano, non necessariamente in maniera esclusiva perché accompagnato dalla lingua di famiglia. A maggior ragione l'italiano viene usato come lingua di comunicazione fra sorelle e fratelli che vivono da molti anni in Italia, o che vi sono nati,³⁷⁶ spesso in modo mirato coi fratelli piccoli per prepararli all'ingresso nella scuola materna,³⁷⁷ a volte ancora come lingua segreta per escludere i genitori.³⁷⁸

Per scegliere quando e come usare italiano o lingua di famiglia ci si orienta non solo sulle competenze attuali, ma anche sulle abitudini pregresse;³⁷⁹ come abbiamo già visto in precedenza (cfr. domande [61-68]) che fra chi usa ambedue le lingue, sono presenti sia un uso misto³⁸⁰ che uno composito.³⁸¹

Difficile capire perché una sparuta minoranza del campione usa la lingua di famiglia da sola,³⁸² o come lingua di comunicazione privilegiata tra fratelli:³⁸³ all'interno di questo sottogruppo non è determinante la durata del soggiorno in Italia, visto che di fronte a due allievi da due anni in Italia, ce ne sono tre che vi sono nati, mentre gli altri vi ci abitano da più di cinque anni, anche le lingue presenti sono le più varie: boliviano, cinese, filippino, francese, lipovans, marocchino, punjabi, rumeno, urdu.

Tabella 154: lingue usate fra sorelle/fratelli [69]

ITA	48
ITA + LF	37
LF	11
ITA e/o LF + altre L	3 ³⁸⁴

Prendendo come variabile di analisi per la scelta della o delle lingue usare per comunicare tra fratelli la generazione a cui appartiene lo studente intervistato, si nota come gli studenti nati in Italia o arrivati da piccolini tendano a privilegiare l'italiano, mentre la forma mista con italiano e lingua di famiglia è la preferita fra chi è arrivato dalle elementari, l'uso esclusivo della sola lingua di famiglia invece è un fenomeno marginale per tutte le generazioni osservate.

Tabella 155: lingue usate fra sorelle/fratelli in base a G

	binazionali	G2	G 1,75	G 1,5	G 1,25
--	-------------	----	--------	-------	--------

375 (Sara, 3) "abbiamo imparato subito l'italiano, abbiamo deciso di iniziarlo a usarlo fra fratelli due mesi dopo che eravamo arrivati in Italia, ci viene molto più facile parlare portoghese, ma se non ci ricordiamo come si dice qualcosa, usiamo l'italiano", (Djablo, 76) "dopo circa due anni che stavamo in Italia abbiamo iniziato a parlare italiano fra di noi, è successo", (Fahad, 103) "parliamo l'inglese e adesso anche l'italiano" (Gianluca, 118) "adesso quando parlo marocchino dico certe parole in italiano perché non mi vengono velocemente, parliamo italiano fra noi da quando l'abbiamo imparato bene".

376 (Warda, 43) "usiamo molto l'italiano, però capita qualche volta anche il marocchino", (Sorella della luna, 56) "parliamo anche il marocchino, però molto più l'italiano", (Rubber, 73) "parliamo peruviano e italiano, però più italiano", (Jack', 81) "parliamo tanto italiano e poco rumeno", (Vanessa, 105) "a me viene spontaneo parlare a mio fratello in italiano", (Monica, 114) "uso l'italiano perché sono abituata a parlare in italiano".

377 (Moho, 22) "i figli grandi con la sorellina che andrà all'asilo usano l'italiano per abituarla", (Iman, 23) "con la bimba piccola i fratelli parlano italiano", (Simo, 24) "con la sorella piccola usano l'italiano, con quella grande tutti e due", (Ionela, 49) "con mia sorella maggiore parlo rumeno, con mio fratello intermedio italiano", (Alexander, 65) "con mio fratello parlo italiano, con mia sorella dialetto o italiano", (Roxi, 91) "parliamo rumeno quando parliamo al computer coi nostri cugini, italiano quando siamo a casa e giochiamo fra di noi", (Pato, 112) "mia sorellina torna dalla scuola materna con la testa piena di parole [nuove in italiano] e mi chiede 'cosa vuol dire questo, e questo?'".

378 (Camilla, 11) "l'italiano lo usiamo per bisticciare, così mamma non capisce".

379 (Meha, 35) "ogni tanto iniziano in italiano, ma si dicono 'non c'è nessun italiano qui, parliamo arabo' e ritornano all'arabo [marocchino]", (Michael, 45) "con mio cugino piccolino parlo più francese perché lo sa meglio", (Lucia, 71) "i miei fratelli mi parlano in italiano, ma io rispondo in filippino", (Ronaldo, 116) "con le mie sorelle maggiori [con cui sono cresciuto in Cile] parlo spagnolo o italiano, con la mia nipotina e mio fratellino [nati a Torino] parlo italiano".

380 (Randa, 4) "a volte parlo mezzo arabo e mezzo italiano, litighiamo in arabo", (Molly, 9) "parliamo misto, tanto ci capiamo lo stesso", (Splash, 37) "parliamo mischiati".

381 (Chiara, 16) "parliamo tantissimo in italiano, quando siamo nel letto nascoste e mia mamma ci dà la buona notte però parliamo creolo", (Turia, 30) "fra sorelle parlano marocchino e italiano, ma se sono sole in camera italiano", (Tita, 36) "quando li osservo giocare a volte usano l'arabo, a volte l'italiano, dipende da come hanno iniziato", (Jacky Khan, 59) "usiamo il romaní e l'italiano quando bisticciamo o per scherzare", (Alessandro, 82) "di solito usiamo il moldavo, l'italiano per litigare", (Anne, 141) "dopo la scuola ai giardini parliamo italiano, dopo un po' di tempo a casa francese, se ci sono amici italiano, quando siamo in Francia francese".

382 Si tratta le/i intervistate/i 5, 26, 34, 46, 53, 83, 109, 111, 112, 122, 142.

383 (Denise, 5) "di solito parliamo rumeno, a volte mio fratello confonde italiano e rumeno", (Feegardi, 46) "con mia sorella parlo dialetto, con mio fratello il mandarino, lui non sa tanto il dialetto", (Anteia, 142) "è venuto da solo [che parlavamo francese fra noi]".

384 Sono il cinese comune, l'inglese e lo spagnolo.

solo italiano	8	24	8	8	-
LF+italiano	1	14	5	15	2
solo LF	1	3	2	4	1
LF o italiano + altre L	-	-	-	3	-

Per analizzare i comportamenti linguistici a tavola [71] bisogna partire dal dato che gli studenti del campione nella maggior parte dei casi frequentano scuole che prevedono il pranzo su cinque giorni di frequenza (alle elementari)³⁸⁵, ovvero su tre (alle medie con tempo prolungato)³⁸⁶, motivo per cui i pasti a casa vengono consumati prevalentemente la sera e il fine settimana, quando di regola sono presenti ambedue i genitori, che si possono rafforzare vicendevolmente nell'uso della lingua di origine. A tavola a casa l'uso linguistico prevalente, in cinque noni delle famiglie, è la comunicazione in sola lingua di famiglia, l'italiano viene usato in tre settimi delle famiglie (da un decimo in maniera esclusiva,³⁸⁷ mentre quasi un terzo usa sia l'italiano, che la lingua di famiglia). La scelta di usare le lingue si adatta, come visto in precedenza, alle competenze e abitudini dei singoli commensali,³⁸⁸ con una forte tendenza dei figli a virare verso l'italiano,³⁸⁹ mentre i genitori, con qualche eccezione,³⁹⁰ tendono verso la lingua di famiglia;³⁹¹ si presentano quindi costellazioni diverse, oggetto nel tempo di negoziazioni.³⁹² Vengono riportati, quando si usano due o più lingue, sia fenomeni di commutazione di codice,³⁹³ che di enunciazioni mistilingui.³⁹⁴ Da osservare che in alcune famiglie non vi è l'abitudine a parlare a tavola, a volte perché viene considerato poco educato,³⁹⁵ oppure perché i genitori abitualmente non desinano coi figli,³⁹⁶ mentre a volte durante i pasti si guarda insieme un programma televisivo.³⁹⁷

Tabella 156: lingue usate a tavola

solo LF	66
LF+italiano	38

385 In generale un modello di frequenza con 40 h settimanali, erede del "tempo pieno" che prevedeva due maestre titolari e ore di compresenza, per 30 anni punto di forza della pedagogia italiana, e di fatto abolito con la Ministra Gelmini (art. 64 L 133/08).

386 Si tratta di scuole in cui i ragazzi hanno lezione su cinque mattine e tre pomeriggi a settimana, per un tempo scuola complessivo di 36 h settimanali.

387 Questo accade solo nelle famiglie con uno o due genitori italofofoni, ovvero con coppie "miste-miste" di due paesi e lingue diversi.

388 (Erica, 7) "con la seconda figlia [adottata da poco] io parlo creolo", (Emma, 25) "mia sorella parla italiano", (Amine, 42) "usiamo di più l'italiano per farci capire, e un po' il marocchino", (Sorella della luna, 56) "parliamo marocchino, anche perché a volte ci sono i miei cugini, e uno non sa tanto bene l'italiano", (Lucia, 71) "quando siamo a tavola io parlo inglese, nelle Filippine io parlavo sempre inglese a scuola", (Nancy, 131) "parliamo italiano, altrimenti escludiamo mio marito", (Noce, 138) "spesso si creano delle diadi, il figlio parla o con me in italiano, o con la madre in portoghese, se la conversazione riguarda tutti e tre usiamo l'italiano", (Jas, 144) "usiamo il russo, altrimenti i nonni non capirebbero niente".

389 (Florentina, 10) "a tavola ogni tanto mio figlio tira fuori l'italiano, ci sono discorsi in cui non ce la fa [con il rumeno]", (Avril, 20) "usiamo l'italiano quando c'è mia sorellina, perché lei va alla materna e parla meglio l'italiano, altrimenti parlerebbe il rumeno con i suoi compagni e non la capirebbero", (Moho, 22) "i figli parlano sempre italiano, io a volte li sgrido, 'se no come fate quando andate in Marocco con i nonni, gli zii?', (Vanessa, 105) "i miei genitori parlano fra di loro in albanese, e io intervengo in italiano", (Monica, 114) "i miei genitori mi parlano il filippino, e io rispondo in italiano", (Gloria, 130) "noi genitori parliamo spagnolo, i figli italiano", (Anne, 141) "i figli usano l'italiano, noi genitori il francese", (Taylor, 143) "a cena parliamo anche russo, perché ci sono i nonni, però mio fratello e io parliamo sempre italiano".

390 (Francine, 1) "mio marito parla più rumeno, io tendo a scivolare nell'italiano", (Nini, 14) "mamma parla marocchino con noi quasi sempre, anche quando c'è papà [italofono], ma a tavola no, usa l'italiano".

391 (Camilla, 11) "usiamo sempre il marocchino, perché ci sono mamma e papà", (Sarah, 60) "i miei genitori fra loro parlano marocchino, ma con noi figli usano l'arabo", (Chiaretta, 90) "fra fratelli parliamo italiano, coi genitori egiziano", (Koala, 104) "i genitori fra di loro e con noi parlano il dialetto cinese", (Thomas, 126) "mia zia, sorella di mia mamma, che vive con noi, parla tigrino con mia mamma", (Noel, 133) "io parlo qualche volta filippino, le figlie rispondono in italiano".

392 (Christine, 83) "adesso tutti parlano marocchino e io non capisco niente e parlo in italiano, dico sempre 'cosa dite?' e loro non mi rispondono".

393 (Gatto, 136) "a volte usiamo il tedesco, dipende dalle cose successe quel giorno", (Peppina, 137) "è il momento in cui usiamo anche il tedesco".

394 (Xavi, 66) "se non sappiamo delle parole le diciamo in italiano", (Dani, 86) "certe volte mia mamma mi dice certe parole in polacco".

395 (Doha, 31) "a tavola non si parla, è maleducazione parlare con la bocca piena, si mangia zitti e si parla quando uno ha finito", (Cheril, 41) "mentre mangiamo non parliamo", (Capitan Kevin, 75) "a tavola i miei genitori parlano fra di loro, se mi fanno delle domande io rispondo".

396 (Sorpesa, 54) "mangiamo solo fra fratelli, mia mamma non mangia con noi perché fa le faccende di casa, usiamo l'inglese [nigeriano] e l'italiano", (Alessandra, 127) "mio papà mangia in cucina perché vuole stare tranquillo".

397 (Gabriella, 32) "di solito guardiamo la televisione, mio padre segue la telenovela 'Tempesta d'amore' da cinque anni", (Mae Coruja, 63) "non si parla, si legge o si guarda la televisione, altrimenti si litiga".

solo italiano	14
---------------	----

Quando si tratta di passare come famiglia del tempo libero con amici [105] la lingua di famiglia, da sola o insieme all'italiano,³⁹⁸ viene usata in sette ottavi dei casi, l'uso esclusivo dell'italiano ha luogo una volta su dieci. L'uso linguistico dipende da diverse variabili. Si sceglie in base alla L1 degli interlocutori (se sono parenti o amici del paese di origine si userà quasi sempre la lingua di famiglia,³⁹⁹ con l'eccezione degli amici che abitano da tempo in Italia),⁴⁰⁰ mentre con amici italiani, o di altri paesi, si sceglierà l'italiano⁴⁰¹ (a volte entrano in gioco ancora altre lingue).⁴⁰² Un altro criterio è quello generazionale, i ragazzi quando sono con coetanei, anche del paese di origine, tendono a virare spontaneamente verso un uso misto italiano + lingua di famiglia, oppure esclusivo dell'italiano.⁴⁰³ Ovviamente durante i soggiorni nel paese di origine⁴⁰⁴ le abitudini cambiano di nuovo, e la lingua di famiglia ha il sopravvento non solo fra i genitori, ma anche fra i figli, questo succede anche frequentando luoghi di ritrovo "etnici" a Torino.⁴⁰⁵

Tabella 157: lingua/e con amici di famiglia nel tempo libero

solo lingua di famiglia	67
lingua di famiglia e italiano	39
solo italiano	12
altra lingua ⁴⁰⁶ + ev. italiano e/o lingua di famiglia	2

Quasi due terzi degli intervistati poi frequentano una comunità religiosa, l'uso linguistico prevalente all'interno [106] è quello esclusivo della lingua di famiglia,⁴⁰⁷ ovvero per i musulmani la variante classica usata in moschea, che spesso i papà traducono per i figli,⁴⁰⁸ e di cui a volte viene fatta una tra-

398 (Moho, 22) "tutte e due, mamma ha molte amiche italiane nel palazzo", (Rosso, 17) "italiano o rumeno, dipende se incontriamo parenti, o i colleghi italiani della mamma", (Dani, 86) "se c'è mio zio polacco mia madre parla polacco, e anche io, se c'è lo zio italiano parliamo italiano", (Thomas, 126) "in genere usiamo l'eritreo, ma se ci sono ospiti italiani usiamo l'italiano", (Nancy, 131) "tutti e due, ho amiche bulgare, mia cugina abita qui", (Lori, 139) "tutte e due, adesso a Torino abbiamo anche amici francesi", (Jas, 144) "se siamo coi nonni usiamo entrambe, senza nonni solo l'italiano", (Marina, 146) "tutti e due, spesso sono coppie miste con marito italiano e moglie russa".

399 (Florentina, 10) "con i parenti parliamo rumeno", (Rosso, 17) "la domenica vengono sempre i nostri parenti e parliamo marocchino", (Natalia, 26) "ci incontriamo con amici e parenti e parliamo lipovans", (Sorella della luna, 56) "parliamo il marocchino, io ho più amici italiani che marocchini, per mia madre è il contrario", (Andrea Rossi, 70) "se viene mio zio devo parlare albanese".

400 (Gabriella, 32) "dipende, con le amiche di mia mamma guardiamo la TV araba e parliamo arabo [tunisino], con quelli di papà, che lui conosce da tanti anni, parliamo italiano", (Tita, 36) "tantissime volte parliamo italiano anche con amici marocchini che hanno un certo livello [di competenza linguistica], uno si scioglie subito a parlare l'italiano, magari ci conosciamo da tantissimo tempo", (Splash, 37) "dipende dagli amici di famiglia che si vanno a trovare, con gli italiani si parla italiano, con i marocchini dipende se sanno anche l'italiano, o se sono qui da poco".

401 (Frozen yogurt, 40) "tutti e due, ma abbiamo per lo più amici italiani", (Messi, 92) "parliamo italiano, ci vediamo spesso con amici italiani", (Jessica, 121) "usiamo l'italiano, non abbiamo amici croati a Torino, parliamo croato solo se siamo solo mia mamma ed io".

402 (Mary, 78) "parliamo italiano, rumeno e turco, gli amici turchi di mio papà parlano anche il rumeno".

403 (Wook, 74) "io parlo italiano con i figli dei nostri amici, mia mamma con gli altri genitori parla albanese", (Daniele, 87) "con me gli amici parlano italiano, con i miei genitori marocchino o polacco", (Alessandra, 127) "mia mamma parla vietnamita con gli adulti, io l'italiano", (Peppina, 137) "parliamo italiano, non ho mai trovato nessuno da noi in zona [con cui usare il tedesco]".

404 (Max Godzilla, 89) "in Bulgaria frequentiamo solo amici bulgari, in Italia solo amici italiani".

405 (Sara, 3) "ogni tanto vado con mia mamma e mia sorella maggiore in un locale brasiliano che si chiama 'Voce Que Sabe', lì si parla brasiliano", (Enrico, 48) "il fine settimana parliamo rumeno, sabato facciamo pulizie, domenica andiamo in chiesa".

406 Le lingue qui citate sono state oltre all'inglese, il cinese comune e l'arabo standard, come pure lo spagnolo ed il francese.

407 (Pacífico, 8) "vado nella chiesa ortodossa, le funzioni sono in rumeno", (Molly, 9) "siamo protestanti evangelici, tutte le domeniche il culto è in rumeno, è una chiesa che usano anche gli italiani", (Camilla, 11) "andavo in passato in moschea, dove frequentavo anche il corso d'arabo, quella di via Bologna", (Omar, 13) "andiamo alla moschea di piazza Derna, a porta Palazzo ce ne sono tre", (Natalia, 26) "andiamo nella comunità ortodossa in lipovans", (Formica atomica, 34) "andiamo alle funzioni in rumeno nella chiesa ortodossa, andiamo anche nelle chiese cattoliche", (Meha, 35) "andiamo alla moschea di Porta Palazzo o di via Botticelli, è indifferente", (Enrico, 48) "andiamo alla comunità pentecostale rumena in via Gaetano Previati", (Sorpesa, 54) "andiamo in una parrocchia cattolica nigeriana, ci andiamo la domenica, ci sono tante lingue nigeriane diverse", (Calcio cinque, 57) "andiamo alla chiesa rumena ortodossa in via Accademia Albertina", (Cristiano, 80) "andiamo alla comunità ortodossa in rumeno di corso Regina, la chiesa di Santa Croce", (Pato, 112) "siamo musulmani, andiamo in una moschea con gli altri pakistani, si usa l'arabo e l'urdu", (Laura, 113) "andiamo alla chiesa russa in piazza Hermada", (Ash, 117) "andiamo alla chiesa evangelica per i latinoamericani".

duzione direttamente in moschea;⁴⁰⁹ diverse comunità africane e filippine usano invece come lingua di culto l'inglese.⁴¹⁰ Quando si pratica la propria religione questo avviene di regola nella lingua e con i riti in cui i genitori sono cresciuti, e che a volte si trovano riproposti a Torino;⁴¹¹ se si appartiene a confessioni cristiane o cattolico ortodosse si può decidere di "ripiegare", oppure scegliere scientemente di frequentare la parrocchia cattolica di zona.⁴¹² Non sempre è facile orientarsi fra la religione di famiglia e quelle che si incontrano in Italia, e trovare "nuove" modalità per vivere la propria religione, in un ambiente in cui essa è presente marginalmente.⁴¹³

Tabella 158: lingua/e della pratica religiosa

solo lingua di famiglia	33
altra lingua + ev. italiano e/o lingua di famiglia	25
solo italiano	16
lingua di famiglia e italiano	4

Nel festeggiare [109] è quasi sempre presente la lingua di famiglia, in due quinti del campione accompagnata anche all'italiano, utilizzato a sua volta in maniera esclusiva solo in un caso su dieci.⁴¹⁴ Diversi sono i criteri che portano ai diversi usi linguistici: le feste tradizionali del paese di origine vengono festeggiate spesso con parenti, quando ci sono,⁴¹⁵ e in lingua di famiglia;⁴¹⁶ le "nuove" feste italiane magari con amici italiani e in italiano,⁴¹⁷ anche l'orientamento musicale e televisivo muta in base alla festa,⁴¹⁸ come osserva (Sofia, 18) la scelta della lingua "dipende dalle situazioni, dalle persone",⁴¹⁹ ovviamente una differenza importante è data anche dal festeggiare in Italia oppure nel paese di origi-

408 (Pacifico, 13) "quando andiamo in moschea mio papà mi traduce", (Amine, 42) "chiedo le cose che non capisco a mio papà", (Curo, 44) "in moschea mi faccio spiegare le cose che non capisco da mio padre".

409 (Warda, 43) "l'imam usa l'arabo classico, ma certe volte può usare il marocchino, poi quando ha finito arriva un ragazzo che racconta in italiano quello che ha spiegato", (Gianluca, 118) "andiamo alla moschea in via Baretti, per leggere il Corano si usa l'arabo [classico], per parlare [spiegare] il marocchino", (Shabaz, 122) "quando andiamo in moschea non capisco: le letture sono in arabo e poi si parla in marocchino".

410 (Ronaldino, 52) "andiamo alla parrocchia cattolica della comunità nigeriana, le messe sono in edo e in inglese", (Valdis, 64) "andiamo alla parrocchia della comunità nigeriana e di altri paesi, le messe sono in inglese", (Capitan Kevin, 75) "andiamo all'International Church of Torino in via Rossini, è pentecostale", (Matteo, 77) "andiamo alla Zoe Pentecostal Mission, è in inglese".

411 (Sara, 3) "andiamo alla comunità evangelica in lingua brasiliana di corso Vercelli, di domenica c'è il culto, due volte a settimana poi le prove di coro e di teatro", (Denise, 5) "siamo protestanti pentecostali, ma da quando siamo andati via dalla Romania non ci siamo più interessati, qui non è la stessa cosa", (Erica, 7) "ho trovato di recente una parrocchia di lingua lusofona a Torino, San Rocco, è la seconda volta che vado e torno a casa entusiasta, per la prima volta dopo venti anni, ci sono brasiliani, angolani e persone del Mozambico, non fanno attività per bambini, ma è una cosa appena nata", (Jennifer, 47) "faccio parte del gruppo di ragazzi PSM (personalità e spiritualità musulmana), ci incontriamo alla moschea di corso Giulio, parliamo dell'Islam, facciamo attività, ci incontriamo, le femmine di sabato, e i maschi di venerdì".

412 (Francine, 1) "siamo ortodossi e in passato andavamo nella chiesa della comunità rumena, ora però spesso vado nella parrocchia cattolica vicino a casa, non mi piace la gente che c'è ora nella comunità rumena", (Emma, 25) "siamo cattolici, andiamo nella parrocchia italiana", (Brioche, 84) "alcune volte andiamo in una chiesa in italiano, altre volte in rumeno, siamo cattolici", (Vanessa, 105) "andiamo nella parrocchia cattolica italiana e festeggiamo le feste ortodosse", (Monica, 114) "a Torino andiamo a messa in italiano, e nelle Filippine in filippino".

413 (Gabriella, 32) "non andiamo in moschea, preghiamo da casa", (Francesco, 33) "per me è difficile scegliere fra il buddismo e il cristianesimo, è una questione di credere, adesso credo in tutte e due, il buddismo è la religione dei miei genitori, ma non conosco la sua storia, invece quella del cristianesimo si studia a scuola", (Tita, 36) "né io né mio marito andiamo in moschea, non ci andavamo neanche in Marocco, però festeggiamo il ramadan, è un ringraziamento per il creatore", (Splash, 37) "il Corano vorrei leggerlo, non per motivi religiosi ma culturali, ho una traduzione in italiano", (Andrea Rossi, 70) "siamo musulmani e preghiamo in albanese, ma a casa, non andiamo in moschea, in Albania non si prega in arabo", (Christine, 83) "in Marocco andavo in moschea, era all'aperto per tutti, femmine e maschi, qui non ci vado", (Calimba, 115) "andiamo in chiesa solo in Moldavia", (Giordana, 132) "andiamo in una chiesa internazionale, prima le prediche erano in spagnolo, adesso sono in italiano", (Peppina, 137) "andiamo principalmente nella chiesa cattolica in italiano, sporadicamente in quella luterana in tedesco", (Jas, 144) "i figli fanno catechismo [cattolico] in italiano, però siamo [russi] ortodossi".

414 (Del Piero, 50) "festeggiamo sempre in italiano, anche le feste congolesi".

415 (Erica, 7) "non possiamo festeggiare con altre persone di Capo Verde, però il giorno di capodanno cantiamo canzoni e ci facciamo gli auguri nelle due lingue, telefoniamo ai nonni e gli facciamo gli auguri", (Noce, 138) "festeggiamo con amici italiani, non partecipiamo a feste con la comunità brasiliana".

416 (Florentina, 10) "festeggiamo in rumeno, è più comodo, si può parlare di più".

417 (Denise, 5) "festeggiamo in rumeno, però Ferragosto in italiano".

418 (Gabriella, 32) "nelle feste arabe guardiamo la TV, ascoltiamo musica araba e usiamo l'arabo [tunisino], a Natale o a Pasqua usiamo l'italiano", (Tita, 36) "dipende dalla festa, parliamo marocchino o italiano, e ascoltiamo musiche marocchine o italiane".

419 (Rubber, 73) "parliamo peruviano, italiano, dipende dalle persone con cui festeggiamo".

ne.⁴²⁰ Si nota nuovamente una divergenza già osservata:⁴²¹ quando si sta tutti insieme gli adulti parlano fra loro la lingua di famiglia, e i giovani tendenzialmente l'italiano.⁴²²

Tabella 159: lingua/e delle feste

solo lingua di famiglia	57
lingua di famiglia e italiano	48
solo italiano	11
altra lingua ⁴²³ + ev. italiano e/o lingua di famiglia	2

Si è concluso questo excursus sugli usi linguistici a Torino provando a chiedere ai ragazzi, e ai loro genitori, se avessero notato mutamenti di abitudini linguistiche⁴²⁴ all'interno della loro famiglia nel corso degli ultimi anni [118]: tre quinti dei ragazzi e metà dei genitori non aveva notato cambiamenti, chi invece aveva notato delle differenze, le ha spesso tematizzate in modo dettagliato, specificando chi in particolare all'interno della famiglia ne era stato coinvolto.

Il fenomeno più diffuso, secondo giudizio unanime di genitori e figli, è l'aumento dell'uso dell'italiano,⁴²⁵ che viene spiegato in modi diversi. Per alcuni è legato alla durata del soggiorno in Italia,⁴²⁶ altri ne parlano come di una questione inerziale, poiché l'italiano "entra automaticamente" in casa, dopo essere stato per molte ore la lingua della scuola e del lavoro;⁴²⁷ i fratellini minori nati in Italia poi forniscono un input molto forte.⁴²⁸ Più in generale l'italiano diventa progressivamente la lingua più usata fra fratelli.⁴²⁹ Succede anche che l'italiano scientemente sostituisce la lingua di famiglia, perché così i figli lo insegnano ai genitori,⁴³⁰ a cui attestano nel tempo di compiere progressi.⁴³¹ A questo aumento dell'uso dell'italiano corrisponde, come per vasi comunicanti, una diminuzione dell'uso della lingua di famiglia,⁴³² in cui progressivamente ci si sente meno competenti,⁴³³ si hanno difficoltà a trovare le parole,⁴³⁴ che allora vengono inserite in italiano,⁴³⁵ capita inoltre di confondersi⁴³⁶ e di mescolare le lin-

420 (Chiara, 16) "dipende da dove festeggiamo, l'italiano o il creolo", (Max Godzilla, 89) "italiano e bulgaro, dipende da dove siamo", (Giovanni, 106) "a Natale di solito siamo in Portogallo, quindi usiamo il portoghese, dipende da dove siamo", (Karate, 140) "nelle vacanze di Natale siamo sempre in montagna in Francia e parliamo francese, c'è una festa con una torta e un regalino".

421 Ad es. quando si passa insieme del tempo con amici di famiglia [105].

422 (Simo, 24) "io uso l'italiano, i miei genitori il marocchino", (Turia, 30) "i bimbi parlano italiano, gli adulti marocchino", (Xavi, 66) "di solito ci incontriamo coi nostri cugini di Ciriè e di Rivarolo, festeggiamo in cinese e in italiano", (Daniele, 87) "mio padre parla arabo, e noi rispondiamo in italiano".

423 Le lingue qui citate sono state oltre all'inglese, il cinese comune e l'arabo standard, come pure lo spagnolo ed il francese.

424 La presentazione di questa domanda si è rivelata complessa, l'intervistatrice riusciva a farsi capire spesso solo alla seconda o terza riformulazione. Si tratta verosimilmente di un fenomeno su cui probabilmente molti intervistati non avevano avuto in precedenza occasione di riflettere, può anche darsi che chi chiedeva, non sia mai riuscita a trovare subito le parole giuste.

425 (Francine, 1) "usiamo sempre più l'italiano, a volte mi mancano le parole in rumeno, ho difficoltà a scriverlo, quando ero arrivata in Italia avevo conosciuto una famiglia rumena e loro parlavano mischiando, io ne ero rimasta scandalizzata, ora li capisco", (Jack, 2) "mia mamma sta iniziando ad usare di più l'italiano, mio papà anche, quindi mi sto abituando ad usare di più l'italiano", (Monica, 114) "mia mamma inizia a parlare italiano con mio papà, si è abituata", (Thomas, 126) "quando ero piccolo si usava di più l'eritreo per farmelo imparare, ora lo so e si usa di più l'italiano".

426 (Gabriella, 32) "quando siamo arrivati in Italia non parlavamo quasi mai italiano, anche se mio padre ci diceva di farlo, così avremmo imparato più in fretta, invece adesso parliamo quasi sempre italiano, quando capita un po' di arabo [tunisino] e di francese", (Sorella della luna, 56) "usiamo meno l'italiano del marocchino, ma l'italiano l'usiamo più che negli anni scorsi", (Chiaretta, 80) "usiamo di più l'italiano, ormai siamo qui da tanto tempo".

427 (Calcio cinque, 57) "a scuola e al lavoro si parla molto l'italiano, uno si abitua a usarlo" (Luisa, 120) "quando arrivo la sera parlo spagnolo con le figlie, ma loro continuano a parlare italiano, lo portano dalla scuola".

428 (Lucia, 71) "i miei fratelli portano l'italiano a casa", (Avril, 20) "da quando è arrivata mia sorella parliamo quasi sempre italiano", (Dani, 76) "ora che sono arrivati i miei fratelli, parliamo meno polacco".

429 (Ionela, 49) "tutto è cambiato nel parlare fra mio fratello e me, ora parliamo sempre italiano, a volte non sappiamo come si dice in rumeno, parliamo in italiano", (Cassano, 95) "con i miei fratelli parliamo moltissimo italiano", (Claudia, 124) "quando non c'è mia mamma, coi miei fratelli parliamo solo italiano".

430 (Rica, 28) "parliamo di più italiano e portoghese, da quando c'è il mio compagno [arabo] parliamo di più l'italiano, ma anche quando non c'era lui, i figli usavano l'italiano per farlo imparare a me".

431 (Camilla, 11) "mia madre ha imparato di più l'italiano, anche con mia sorellina piccola a casa che parla tanto italiano", (Emma, 25) "mia mamma è migliorata nello scrivere l'italiano, mi manda sms in italiano", (Scartatore, 55) "mia zia sta parlando meglio l'italiano", (Xavi, 66) "mia madre si esprime meglio in italiano", (Luisa, 120) "i miei genitori sanno meglio l'italiano".

432 (Andrea Rossi, 70) "tre-quattro anni fa i nostri genitori hanno smesso di parlare albanese con noi figli".

433 (Denise, 5) "il mio rumeno è peggiorato nella pronuncia", (Peter Parker, 97) "io sono cambiato, se devo dire una cosa in moldavo non la so più dire bene, non sono più bravo a leggere".

434 (Gloria, 130) "mia figlia parla spesso italiano, ma capita anche a noi, a volte parlo al telefono con mia madre e non mi viene in mente una parola, le spiego il concetto e lei mi dice 'ah, volevi dire questo'".

gue⁴³⁷. Viene infine testimoniato l'ingresso nel parlare familiare di nuove lingue che i figli imparano a scuola⁴³⁸. Assai residualmente ragazzi e genitori notano più spazio per la lingua di famiglia, che a volte migliora,⁴³⁹ oppure si assiste a un riposizionamento della variante regionale e di quella standard della lingua di famiglia, o anche a passi in avanti in ambedue le lingue: quando ciò avviene, viene espressa una certa soddisfazione, (Matteo, 77) chiosa "è una buona cosa avere più lingue a disposizione".

Riassumendo, il microsistema linguistico famiglia mostra di essere esposto a "forze" concorrenti e raramente armonizzanti. Se si volessero rispolverare concetti della fisica, per i figli l'italiano, quasi onnipresente, è soggetto a una forza centripeta, diventa il nocciolo duro, mentre la lingua di famiglia, soggetta a forze centrifughe, rischia un'evanescenza progressiva in chi in qualche modo la sa, e si rischia il suo non apprendimento, o una conoscenza molto rudimentale o solo ricettiva, per i bimbi che nascono e crescono a Torino, in particolare coloro che hanno sorelle/fratelli maggiori). Lüdi e Py (1984: 11) scrivono di "diglossia intrafamigliare" quando la famiglia è lasciata da sola nella gestione delle diverse lingue:⁴⁴⁰ se non esiste una politica linguistica esplicita alle spalle che sostiene in modo adeguato e con interventi mirati la lingua di famiglia, inevitabilmente la lingua del paese in cui si vive occupa sempre più domini e spazi, e la lingua di famiglia è destinata, nel breve o medio termine, a scomparire dall'unico dominio in cui aveva originariamente una sua forza, quello famigliare.

6.4 Valutazioni e riflessioni su lingue e bilinguismo

(Denise, 5) *"anche gli italiani dovrebbero diventare bilingui"*

I ragazzi intervistati, "naturalmente bilingui", e come abbiamo visto e vedremo,⁴⁴¹ quotidianamente a contatto con molte lingue diverse, come vedono il loro presente e il loro futuro linguistico?

Se si chiede loro quali siano le lingue che reputano più belle [76], diversi (46) non ne indicano nessuna in particolare, ovvero rispondono (6) che tutte le lingue sono belle, c'è chi invece ha delle idee chiare sul prestigio "estetico" delle lingue: al primissimo posto si trova l'inglese, con 22 preferenze, con 12-13 preferenze ciascuna si trovano poi francese, italiano e spagnolo, vi è poi un gruppo di lingue con un numero di citazioni che si contano sulle dita di una mano (cinese comune,⁴⁴² coreano,⁴⁴³ portoghese, rumeno e arabo standard), seguono infine lingue con una sola citazione (arabo marocchino, creolo capoverdiano,⁴⁴⁴ brasiliano, russo⁴⁴⁵ e tedesco).

Se si chiede se c'è una lingua che serva più delle altre [77], con l'eccezione di 22 ragazzi irriducibilmente convinti della parità fra le lingue, ha avuto una risposta maggioritaria (più della metà delle risposte) per l'inglese,⁴⁴⁶ poco più di un sesto ha indicato l'italiano,⁴⁴⁷ seguito a distanza da altre lingue

435 (Angela, 98) "mia madre quando non capisco una parola in rumeno, me la dice in italiano", (Koala, 104) "a mia madre, quando non vengono in mente delle cose in cinese, le dice in italiano".

436 (Roxi, 91) "si confondono molte parole".

437 (Tita, 36) "ormai abbiamo una lingua mista, ci sfuggono le parole in marocchino e le diciamo in italiano, l'italiano ci fa dimenticare anche le altre lingue, come il francese", (Jacky Khan, 59) "io insegno l'inglese ai miei genitori, e poi si mischiano di più le lingue", (Giordana, 132) "quando parliamo mischiamo le lingue".

438 (Warda, 43) "i miei genitori [marocchini] usano delle paroline in francese che non sanno dire in italiano", (Curo, 44) "mano mano che i miei fratelli crescono, imparano altre lingue, possiamo comunicare in altre lingue", (Sorpresa, 54) "con mia madre uso italiano e inglese mischiati, alcune parole inglesi non le conosco, e le dico in italiano, lei così mi capisce lo stesso".

439 (Patty, 68) "i miei genitori sanno meglio l'italiano, io so meglio il marocchino e l'arabo", (Peppina, 137) "è venuta qua una mia cugina e secondo me lei ha aperto il mondo tedesco ai miei figli come nessun altro, poi purtroppo è mancata, però i pochi anni che siamo riusciti ad incontrarci ha avvicinato i miei figli alla lingua, avevano finalmente una persona che rigorosamente usava il tedesco, e che con tutta la pazienza del caso si faceva capire, con lei è cambiato l'atteggiamento di tutti e due", (Jas, 114) "da quando sono venuti i nonni [dal Kazakistan] qua è cambiato radicalmente".

440 Un esempio leggero in questo senso lo dà (Mae Coruja, 63) quando spiega che un genitore, da solo, non si può fare carico dell'insegnamento dell'intero spettro linguistico della lingua di famiglia: "mio figlio sa bene tutte e due le lingue, però c'è un problema per le parolacce, qui da chi le impara in brasiliano? Immaginiamo che vada in Brasile, giocano a calcio, e lui non le conosce, come fa? Allora quando le incontriamo io glielo spiego, e gli dico anche che lui non può però usarle quando c'è sua madre, lo cresco schizofrenico".

441 Cfr. le risposte ad es. alle domande [58-9] e [133].

442 (Valdis, 64) "mi piace come si scrive e come si parla", (Mohamed, 128) "ha un suono che mi piace, lo sento quando il mio amico parla con suo papà".

443 (Francesco, 33) è ammaliato dal suono "guardo i film anche se non li capisco".

444 (Chiara, 16) "mi ricorda tanto quando sono a Capo Verde e parlo con i miei cugini e i miei zii".

445 (Daniele, 87) "ogni tanto mia madre mi parlava in russo, il portoghese lo sento tramite qualche mio compagno".

446 (Florentina, 10) "quando finisce le superiori mia figlia vuole andare negli Stati Uniti", (Michael, 45) "è internazionale", (Gatto, 136) "l'inglese si parla dappertutto, il tedesco si parla molto in Europa".

447 (Nini, 14) "ci sono abituata", (Chiara, 16) "a scuola con i miei compagni uso l'italiano", (Nichiminasch, 38) "mi serve per tante cose", (Sorpresa, 54) "l'italiano per adesso", (Sara, 60) "se sei in Italia devi parlare spesso in italiano", (Gianluca, 118) "siamo in Italia", (Luisa, 120) "lo puoi parlare con tanta gente".

imparate a scuola come lingua straniera (il francese,⁴⁴⁸ il tedesco⁴⁴⁹ e lo spagnolo); le lingue di famiglia⁴⁵⁰ (anche nella versione standard) hanno ottenuto in tutto solo 7 citazioni. C'è chi poi come (Camilla, 11) pensa che per decidere quale lingua serve, bisogna prima sapere in che paese si andrà a vivere.

In una indagine sul bilinguismo non si poteva non chiedere il punto di vista di chi lo pratica tutti i giorni, spiegando a ragazzi e genitori, che interessava conoscere la loro definizione personale di persona bilingue⁴⁵¹ [78], e rassicurandoli preventivamente sul fatto che non ne esiste una accettata da tutti, e che anche professori coi capelli bianchi che hanno scritto spessi libri sull'argomento, alla fin fine ne hanno dato la loro definizione personale, motivo per cui qualunque loro risposta sarebbe andata bene. Praticamente tutti hanno accettato di rispondere, spesso in maniera appassionata e articolata.

Quasi metà degli intervistati spiega che una persona bilingue, è una persona che sa due o più lingue.⁴⁵² A questi si aggiunge chi specifica (11) che per potersi definire bilingui ci deve essere una buona⁴⁵³ o ottima padronanza delle due lingue, ovvero che bisogna saperle allo stesso livello (1), deve essere quindi un bilinguismo bilanciato.⁴⁵⁴ C'è chi poi spiega ulteriormente che queste lingue vanno anche studiate (7 studenti), ovvero bisogna anche saperle scrivere⁴⁵⁵ (6 studenti): non basta un'acquisizione spontanea, e non ci si può limitare all'oralità, ma ci deve essere una qualche forma di scolarizzazione. Qualcun altro (10) sottolinea invece la frequenza d'uso e la spontaneità, le due lingue vanno usate nello stesso tempo, e deve essere "normale" usarle,⁴⁵⁶ le lingue studiate a scuola quindi, non rendono bilingui.

Un gruppo consistente (14) presenta il ragazzo bilingue come diviso, la dicotomia è fra domestico e pubblico:⁴⁵⁷ (14) una è la lingua che si parla a casa coi genitori, l'altra è la lingua che si parla "fuori", con gli amici; il ragazzo bilingue quindi (1) non solo conosce la lingua del paese in cui vive,⁴⁵⁸ ma anche un'altra, anche se questa non viene riconosciuta a livello scolastico.⁴⁵⁹ Questa definizione viene poi ulteriormente allargata (5): i ragazzi bilingui non solo conoscono lingue, ma anche culture diverse,⁴⁶⁰ e sono quindi anche biculturali.

Per altri invece (9) la definizione è di tipo acquisizionale: c'è una lingua madre, e altre che si imparano e si usano successivamente.⁴⁶¹ Questo viene specificato meglio da chi (5) spiega che il bilingue

448 (Turia, 30) "l'italiano si usa solo in Italia, fuori d'Italia nessuno lo parla; l'arabo, il francese, il cinese sono parlati molto di più, in Marocco ormai si usa tantissimo il francese, è più utile dell'italiano".

449 (Silvia, 21) "il tedesco per il lavoro, anche l'inglese, l'italiano per rispondere alle domande che ti fanno [per strada]".

450 (Spiderman, 111) "il filippino, così posso parlare con mio fratello, perché non sa ancora l'italiano", (Cloe, 93) "il ghanese, mi aiuta a capire meglio cosa dicono gli altri", (Jeremy, 108) "l'itawis, la lingua della mia regione, lo uso con mio papà e coi miei fratelli [questi ultimi sono nelle Filippine]".

451 Bisogna dire che, nonostante l'intervistatrice e le insegnanti avessero parlato del progetto in classe, fosse stato consegnato agli studenti (e a loro genitori) un foglietto informativo destinato a "studenti bilingui", e ci fosse stato un breve colloquio prima di svolgere l'intervista, arrivati a questa domanda qualche ragazzo ha spiegato di non conoscere il significato della parola "bilingue" (quando le interviste si sono svolte in inglese, neanche il termine inglese). Questo significa due cose: a questi ragazzi mancava nel loro discorrere quotidiano una parola importante per definire una caratteristica della loro identità, segno della mancanza di tematizzazione della questione. Nel colloquio preliminare con gli intervistati l'intervistatrice aveva sondato se il termine bilingue era noto e, ogni volta che non lo era, si era sforzata di illustrarlo nel modo più neutro possibile. Verosimilmente a qualcuno degli intervistati era rimasta impressa la spiegazione del termine data a volte dall'intervistatrice prima dell'intervista: "bilingue è una parola che deriva dal latino e che vuol dire che si sanno almeno due lingue".

452 (Andrea, 109) "una bilingue è ragazza che sa tante lingue diverse, perché quando vuole andare in un altro paese, le deve parlare, così un po' le capisce, è più bello sapere altre lingue, perché non c'è solo una lingua che tu parli, ci sono anche altre lingue", (Claudia, 124) "all'oratorio ho amici con cui parlo francese e inglese, e con miei amici peruviani parlo spagnolo".

453 (Alexis, 19) "molto bene ma anche bene, i bilingui non devono sapere proprio tutto", (Mae Corjua, 63) "una persona che non solo sa comunicare, ma anche parlare, io posso comunicare anche senza sapere una lingua", (Jas, 144) "una persona che riesce ad esprimere senza difficoltà lo stesso concetto in due lingue".

454 (Marianka, 29) "devono essere allo stesso livello, due lingue madri, non ce ne deve essere una prevalente".

455 (Silvia, 21) "una persona che sa usare le lingue nelle situazioni in cui servono, che le sa capire e scrivere".

456 (Randa, 4) "per essere bilingui bisogna anche abitare in un paese, parlare con la gente", (Denise, 5) "non vuol dire che le lingue le impara a scuola", (Fido, 72) "il bilingue le lingue le usa spesso", (Lori, 139) "le lingue non vengono imparate a scuola, i bilingui ci nascono e crescono con esse", (Marina, 146) "è una persona che non si accorge se usa una o l'altra lingua, è spontaneo".

457 (Michael, 45) "è persona che sa sia la lingua della sua famiglia, che quella del paese in cui si trova".

458 (Calcio cinque, 57) "è uno studente che parla due lingue, quella della sua patria e quella dello stato in cui vive", (Cloe, 93) "alcuni bambini sanno altre lingue oltre all'italiano", (Ally, 125) "il bilingue è una persona che parla un'altra lingua oltre a quella 'di natura', cioè quella del paese in cui vive".

459 (Parallelogramma, 39) "a scuola di solito si può parlare solo l'italiano".

460 (Formica atomia, 34) "bisogna essere capaci di esprimersi in una certa maniera e avere un pizzico di cultura", (Splash, 37) "un bilingue è una persona che ha due lingue, due culture e le mette sullo stesso piano", (Cristina, 148) "è un mix di due cose insieme, [le lingue e la] multiculturalità".

461 (Doha, 31) "le altre lingue sono lingue che uno si sceglie oltre a quelle di famiglia, vanno scelte con la propria volontà", (Cathrin, 123) "ha una lingua e sa quella del paese in cui vive".

viene da un altro paese, e che per questo motivo sa più lingue: quella del paese in cui è nato, e quella del paese in cui vive.⁴⁶²

Interessante la definizione dei ragazzi figli di coppie miste, per loro (5) un bilingue è ipso facto un figlio di due genitori che hanno lingue e nazionalità diverse. Questo viene sottolineato in modo simile da chi (4) spiega che fin da bambino, all'interno della famiglia, ha imparato parallelamente due lingue "che sa bene".⁴⁶³

Qualcuno poi commenta che un bilingue ha qualcosa in più rispetto agli altri,⁴⁶⁴ mentre altri sottolineano l'altro lato della medaglia: pur essendo bilingui, non vi è un riconoscimento e una valorizzazione espliciti del bilinguismo da parte dell'ambiente in cui crescono.

Partendo⁴⁶⁵ dalla definizione data di studente bilingue, è stato chiesto a ogni ragazzo se si percepisse come bilingue o meno [79], ottenendo una risposta plebiscitariamente positiva:⁴⁶⁶ più di nove studenti su dieci hanno risposto di sì. Sei hanno spiegato di sentirsi solo in parte bilingui,⁴⁶⁷ in primo luogo perché non erano egualmente competenti nelle loro lingue, due hanno negato di essere bilingui.⁴⁶⁸

Una risposta di questo tipo è sicuramente un risultato atteso, di fronte una selezione a monte del campione che viene cercato fra gli "studenti bilingui". Detto questo, poiché questi ragazzi frequentano scuole "curricularmente monolingui", non erano abituati a venire interpellati in questo modo, e risulta interessante che si vedano effettivamente come studenti bilingui, anche se gli altri non necessariamente li vedono come tali.

Interrogati sul fatto che questo sia qualcosa di positivo o meno, tutti (meno tre) si appassionano nel creare un lunghissimo elenco dei vantaggi [80] dell'avere due o più lingue.

Essere bilingui è una bella cosa perché conoscendo più lingue⁴⁶⁹ (35) è più facile comunicare⁴⁷⁰ (50) in situazioni e con persone diverse: coi propri famigliari vicini e lontani⁴⁷¹ (35) mantenendo così le

462 (Gabriella, 32) "quando ero in Tunisia ho imparato il tunisino, sono venuta qua e ho imparato bene l'italiano, vorrei anche imparare bene il francese e andare in Francia, e l'inglese e andare in Inghilterra", (Silvia, 61) "un bilingue è nato in una città, poi è andato in un'altra, ha imparato la loro lingua e quindi ora ha due lingue", (Chihuahua, 88) "un bambino ha una lingua madre, però è anche obbligato a studiare l'italiano, perché i nostri genitori hanno trovato qui lavoro".

463 (Anne, 141) "fin dalla nascita io ho parlato solo il francese coi nostri figli e mio marito solo italiano con loro, a due anni dicevo 'va a dire à ton pere à la table' e lui andava da papà e gli diceva 'a tavola', a due anni faceva la traduzione senza pensarci nemmeno".

464 (Barbara, 67) "un bilingue è una persona che sa più lingue delle altre persone nate nella stessa regione", (Cristiano, 80) "è una persona che sa molte lingue, è molto ricca, sa molte parole", (Noel, 133) "meglio parlare due lingue in casa o nell'istituzione scolastica", (Viola, 147) "è una persona che nello studio a scuola ha un pochino di difficoltà, però secondo me è molto più avvantaggiato, impara meglio delle cose rispetto ad altri ragazzi, essendo abituato a cambiare lingua è più sciolto".

465 Per onor di cronaca bisogna dire che nelle prime interviste realizzate, prima si chiedeva se l'intervistato fosse bilingue, e poi si chiedeva la definizione del termine. Si è rivelato opportuno invertire l'ordine delle domande, sia perché aiutava gli studenti a dare una risposta ragionata, sia perché in questo modo l'intervistatrice verificava subito se qualche ragazzo non conosceva il termine.

466 Interessante la risposta affermativa di (Daniele, 87), il figlio della coppia polacco-marocchina che è cresciuto di fatto esclusivamente nell'italiano, ed è quindi un trilingue mancato, che si percepisce comunque come bilingue "perché studio altre lingue a scuola", (Monica, 114) mette i puntini sulle "i" "in realtà io ne so tre di lingue ...", (Jas, 144) "oggi potrei lasciare mia figlia da sola in Russia e se la caverebbe tranquillamente".

467 (Ronaldino, 52) si sente bilingue con un limite "io non uso la LIS [lingua italiana segni]", (Noel, 133) dice della figlia, riferendosi all'italiano/inglese, e non all'italiano/filippino, "non lo è ancora in questo momento, capisce qualche parola di inglese, ma ha difficoltà a parlare, le manca la conversazione, studiare studia, ma il livello non è ancora adeguato", (Luigi, 135) "per essere sincero non tanto, il tedesco lo uso poco", (Gatto, 136) "non ancora, devo migliorare di tedesco", (Peppina, 137) "solo un po', mio figlio non è convinto".

468 (Ramona, 96) "a casa non parliamo italiano", (Denisa, 102) "studio solo l'italiano, vado al corso di rumeno per impararlo meglio solo una volta a settimana".

469 (Luisa, 120) "senza doverle studiare".

470 (Tita, 36) "qui a Torino ci sono persone di tantissime lingue, se ti parlano in arabo gli puoi rispondere", (Rosa Spinosa, 69) "se c'è qualche signore che parla male di te, e tu conosci la sua lingua, lo capisci, a scuola parlo italiano e a casa posso parlare il rumeno", (Barbara, 67) "aiuto mia mamma quando riceve una lettera dalla banca, o che non capisce", (Djablo, 76) "se c'è qualche moldavo che non sa l'italiano posso fare da interprete, (Max Godzilla, 89), figlio di una coppia mista, "io faccio il traduttore per mio papà [italiano] quando siamo in Bulgaria", (Angela, 98) "se non so spiegare una cosa in una lingua, lo posso fare nell'altra", (Fahad, 103) "quando siamo arrivati non parlavamo italiano, ma riuscivamo a comunicare grazie all'inglese", (Kjara, 119) "magari qualcuno dice delle parolacce pensando che io non capisca, invece capisco, quando mi sposterò mi capirò meglio con mio marito".

471 (Emma, 25) "quando vado in Romania se parlo solo italiano non mi capisce nessuno", (Natalia, 26) "nel mio paesino parlano tutti lipavansk, quando vado d'estate parlo lipavansk, la TV però è in rumeno", (Wook, 74) "è arrivata mia zia dall'Albania e posso parlare con lei", (Alessandro, 82) "quest'anno vado in Moldavia, e posso parlare in moldavo con i miei nonni", (Cloe, 93) "quando mia madre mi dice alcune cose posso capirla", (Cassano, 95) "l'italiano serve a Torino, il marocchino serve al mio paese", (Luna, 101) "ho una lingua da usare quando vado in Marocco", (Denisa, 102) "quando sono in Italia parlo italiano, quando sono in Romania parlo rumeno", (Monica, 114) "sto per partire per le Filippine e mi servono molto il filippino e l'inglese", (Jessica, 121) "mi serve essere bilingue quando vado in Croazia o in Germania", (Thomas, 126) "l'italiano lo uso a scuola, il tigrino lo uso coi miei cugini eritrei, ne ho tanti a Torino".

proprie radici⁴⁷² (2), in futuro si potranno poi trasmettere due lingue ai propri figli⁴⁷³ (5) ed essere loro di sostegno, anche scolasticamente⁴⁷⁴ (1). Serve poi a scuola,⁴⁷⁵ si possono aiutare i compagni neo-arrivati⁴⁷⁶ (6) anche ricoprendo ogni tanto il ruolo dell'insegnante di parole nuove (2), e serve con gli amici⁴⁷⁷ (14), visto che giocare è più semplice se si sanno più lingue⁴⁷⁸ (1). Conoscere più di una lingua rende più facile impararne di nuove⁴⁷⁹ (8), anche a livello di pronuncia⁴⁸⁰ (1), ed è pratico quando è la propria lingua di famiglia a venire insegnata a scuola⁴⁸¹ (3). Viceversa sapere una lingua non compresa da tutti gli altri può essere usata come "arma" di comunicazione segreta, proprio per non farsi capire dagli altri⁴⁸² (12).

Alcuni ragazzi citano esplicitamente vantaggi di tipo cognitivo,⁴⁸³ essere bilingui viene valutato positivamente perché aiuta a capire⁴⁸⁴ (2), apre la mente⁴⁸⁵ (2), per alcuni ragazzi inoltre coincide anche con il conoscere un'altra cultura⁴⁸⁶ e un altro paese⁴⁸⁷ (5), serve a conoscere nuove persone e nuove cose (3). Oltre a ciò, sapere più lingue permette di adattarsi alla lingua che ci circonda⁴⁸⁸ (3). Assertivamente alcuni spiegano che essere bilingui dà molte possibilità (7), è un qualcosa in più che si ha rispetto a compagni monolingui (5), rende "internazionali" (3), aiuta quando si va in vacanza⁴⁸⁹ (54) o se si va a vivere in un altro paese⁴⁹⁰ (9), potrà essere utile nella vita e in futuro (1), negli anni dell'università⁴⁹¹ (2) e in campo lavorativo⁴⁹² (47), per altri (8) infine è semplicemente qualcosa di bello.

472 (Margherita, 62) "quando siamo in Portogallo nostro figlio sta con la famiglia e con gli amici, esattamente come uno di lì, l'accento è un po' diverso, ma è completamente inserito", (Chihuahua, 88) "io la mia lingua l'avrò per sempre, però ne studierò anche altre".

473 (Mercedes, 58) "ogni tanto mia mamma non sa parole in italiano, e gliele devo tradurre in marocchino, e alcune volte il contrario, se in futuro avrò dei figli, insegnerò loro tutte le lingue che so".

474 (Iman, 23) "mio figlio piccolo vuole aiuto per i compiti, prima non capivo l'italiano [e non ho potuto aiutare gli altri figli], adesso lo posso aiutare bene".

475 (Ibrahim, 51) "[l'italiano] mi serve a scuola e in giro", (Jacky Khan, 59) "se non sapessi l'italiano, a scuola avrei sempre bisogno di un amico che traduce per me", (Patty, 68) "essere bilingue mi aiuta sia alla scuola italiana, sia alla scuola d'arabo".

476 (Molly, 9) "se la prof mi mette come compagno di banco un compagno che non sa parlare l'italiano, posso parlargli anche in rumeno, e gli faccio capire quello che stiamo studiando a scuola", (Koala, 104) "abbiamo un compagno arrivato da poco, e io e un mio compagno lo aiutiamo".

477 (Shabaz, 122) "posso parlare con gli amici".

478 (Peter Parker, 97) "serve quando parlo con gli amici, quando vado al parco giochi".

479 (Axel, 109) "mi serve per imparare l'inglese, e poi alle medie il francese".

480 (Omar, 12) "il marocchino ha il suono *th*, facile da pronunciare in inglese, i meridionali non ci riescono", (Sergej, 145), che ha imparato prima l'alfabeto cirillico di quello latino "è più facile imparare altre cose, ad esempio se impari il corsivo in una lingua, poi lo impari nell'altra, alcune lettere si assomigliano, la A e la N ad esempio".

481 (Michael, 45) "noi studiamo il francese a scuola e io sono avvantaggiato perché lo parlo a casa".

482 (Valdis, 64) "se vuoi che qualcuno non ti capisca, cambi lingua", (Andrea, 109) "quando qualcuno ti ferisce [in italiano], tu puoi esprimerti con la tua lingua".

483 (Camilla, 11) "si ha la capacità mentale di tenere in mente più lingue", (Frozen jogurt, 40) "la mia mamma aveva letto su un giornale che degli scienziati avevano scoperto che se sei bilingue, hai meno possibilità di ammalarti di Alzheimer", (Mae Coruja, 63) "essere bilingue ti fa uscire prima dal coma, parlare un'altra lingua ti fa diventare curioso", (Jas, 144) "l'ho visto meno con mia figlia, lei il russo ha iniziato a parlarlo bene quando si sono trasferiti i miei genitori, lei aveva 8 anni, mio figlio minore invece è nato con due lingue in casa, ha un vantaggio evidente, ce lo dicono anche le maestre".

484 (Xavi, 66) "vuol dire conoscere parole in più, capire meglio, scrivere bene".

485 (Vanessa, 105) "noi bilingui abbiamo un'idea più ampia del mondo", (Cristina, 148) "porta ad essere aperti verso gli altri".

486 (Warda, 43) "puoi comunicare anche con persone non della tua religione o della tua etnia", (Vanessa, 105) "l'albanese mi servirà sempre, ho parenti dappertutto, è qualcosa che ci accomuna", (Viola, 147) "è più facile imparare storia, riesci a comprendere meglio".

487 (Dani, 86) "posso conoscere due terre e due lingue", (Rosemary, 94) "ho due paesi in cui posso andare, e di cui so la lingua senza dovermi preoccupare".

488 (Calimba, 115) "l'italiano mi serve quando sono in Italia e devo stare qua".

489 (Avril, 20) "se viaggerò per il mondo, saprò comunicare con gli altri", (Matteo, 77) "non ti perdi in un altro paese, puoi chiedere informazioni".

490 (Scartatore, 55) "se come calciatore andrò in un altro paese, mi servirà molto l'inglese", (Messi, 92) "magari vado a lavorare in un altro paese", (Pato, 112) "mi serve se vado ad vivere in Pakistan", (Alyy, 125) "vorrei andare a vivere in Gran Bretagna".

491 (Christine, 83) "da grande mi servirà per lo studio", (Chiaretta, 90) "quando sono grande vorrei studiare all'università in Egitto", (Lory, 139) "i miei figli hanno una doppia scelta su dove andare a studiare".

492 (Sorella della luna, 56) "io da grande voglio studiare medicina, e se ci fosse un paziente che non sa l'italiano, potrei tradurre dal marocchino", (Roxi, 91) "se non sapessi l'italiano, non potrei trovare lavoro", (Angela, 98) "così ho la possibilità di lavorare sia in Romania che in Italia", (Koala, 104) "vorrei diventare pediatra, e se arrivano bimbi che non parlano molto bene l'italiano, posso parlare con loro in cinese", (Nancy, 131) "l'estate scorsa ero in India, ho potuto comunicare con degli altri infermieri perché erano musulmani, sapevano l'arabo".

I genitori, interpellati sulla stessa questione, condividono le opinioni dei figlioli, aggiungendo due aspetti: che essere bilingui fin da bambini sia una cosa facile e pratica⁴⁹³ (6), e che essere abituati a prosodie diverse, possa eventualmente fornire un allenamento di tipo musicale⁴⁹⁴ (1).

Al di là dei vantaggi individuali del bilinguismo viene valutato positivamente anche il fatto di poter crescere in classi "naturalmente" multilingui. Una mamma (Florentina, 10) nota "vedo i bambini, possono imparare le lingue dei loro compagni, italiano, rumeno, cinese, arabo, albanese, è qualcosa di bello, qualcosa di nuovo, oltre a quelle di scuola inglese, ecc., è una cosa bellissima", (Spiderman, 111) conferma "ai compagni posso insegnare la mia lingua [filippino] e parlare con loro in arabo".

Di fronte a tutte queste odi e lodi al bilinguismo, l'essere bilingui presenta anche degli svantaggi [81]? La metà circa dei ragazzi dice che non ce ne sono, una decina di intervistati non lo sa, ovvero pensa che siano solo parziali o transitori. Chi reputa che ce ne siano cita al primo posto il fare confusione fra le due lingue⁴⁹⁵ (15), il cambiare fra una lingua e l'altra (1), e non trovare subito una parola che serve⁴⁹⁶ (6), alcuni ragazzi trovano impegnativo per la memoria usare due sistemi linguistici parallelamente⁴⁹⁷ (2), e in generale difficile e faticoso essere bilingui⁴⁹⁸ (8).

Viene notata la "debolezza" della lingua di famiglia rispetto all'italiano⁴⁹⁹ (6), che viene usato progressivamente di più (1), si vorrebbe raggiungere un livello adeguato in ambedue le lingue⁵⁰⁰ (15), ma è difficile avere buone competenze nello scrivere e nel leggere⁵⁰¹ (5), così come nel riuscire a capire e a parlare⁵⁰² (3), possibilmente con una pronuncia adeguata⁵⁰³ (1).

L'italiano scolastico poi a volte⁵⁰⁴ (3) crea difficoltà, a maggior ragione quando si tratta di studenti neo-arrivati⁵⁰⁵ (4), anche quando diventa lo strumento per affrontare la matematica⁵⁰⁶ (1).

C'è infine a chi pesa essere bilingue, perché lo si è diventati in quanto lontani dal paese di origine⁵⁰⁷ (1), e perché si viene percepiti come diversi dagli italiani⁵⁰⁸ (1).

Più di tre quinti dei genitori di lati negativi al bilinguismo proprio non riescono a trovarne.⁵⁰⁹ Quelli individuati coincidono in gran parte con quelli elencati dai figli, a questi essi aggiungono un problema scolastico-sociale, l'assenza di considerazione del bilinguismo dei figli⁵¹⁰ (1), e uno educativo-fami-

493 (Meha, 23) "da adulto è più faticoso imparare una lingua, se inizi presto hai più tempo davanti per approfondirla, i bambini sono una pagina bianca, più gli dai più assorbono, noi abbiamo un proverbio 'quello che impari da piccolo sono come i segni sulle pietre', vuol dire che rimane sempre nella tua testa", (Nancy, 131) "è difficile imparare una lingua, ci vogliono 10-11 anni, mentre loro, i bambini bilingui, imparano le lingue dalla nascita, è una cosa strana ma vera", (Lory, 139) "per la scrittura non vale, ma a parlare fin da bambini si impara senza accorgersene, non si deve studiare, tradurre, io come adulto traduco di continuo".

494 (Anne, 141) "i miei tre figli hanno un notevole orecchio musicale, sono considerati molto dotati dai loro insegnanti di musica, mentre mio marito e io siamo stonatissimi, mi chiedo se non c'entri con l'essere bilingui".

495 (Silvia, 21) "a volte scambi le parole", (Emma, 25) "alcune volte ti confondi con delle parole, non riesci a scriverle", (Sorella della luna, 56) "ultimamente mischio l'italiano con il marocchino", (Rosa spinosa, 69) "all'inizio si confondono le parole", (Fido, 70) "succede di mettere una parola in un'altra lingua", (Roxi, 91) "qualche volta ti confondi con le parole".

496 (Amine, 42) "a volte ad esempio parlo in marocchino, mi manca una parola e la dico in italiano".

497 (Veronica, 100) "ogni volta che parli ti devi ricordare tutte le lingue".

498 (Jack, 2) "è difficile ricordarsi parola per parola", (Dani, 86) "può essere più difficile avere un'altra lingua", (Luisa, 134) "è faticoso imparare".

499 (Omar, 12) "in Marocco vedo dei cartelli e non li capisco, vedo dei film marocchini e per forza devo chiedere delle cose a mia mamma", (Scartatore, 55) "se non sai molto bene una lingua puoi avere difficoltà a parlarla o a scriverla", (Vanessa, 105) "è un dispiacere seppellire una lingua, mi dispiace molto non ricordarmi più il greco [che per due anni della sua infanzia ha usato con la nonna]", (Rex, 99) "per me il peruviano non è facile da capire", (Thomas, 126) "bisogna bilanciare l'uso della lingua di famiglia, magari uno perde la lingua", (Alessandra, 127) "è un po' più difficile studiare bene la lingua di famiglia".

500 (Calcio cinque, 57) "è difficile avere un buon livello", (Andrea Rossi, 70) "se le sai bene le lingue, non ci sono svantaggi", (Christine, 83) "alcune cose non le sai, ma non sai dire", (Giovanni, 106) "si può fare confusione, o si può sapere una meno bene dell'altra, ma generalmente è vantaggioso", (Laura, 113) "vorrei trovare qualcuno per perfezionare la lingua", (Gatto, 136) "all'inizio è difficile, poi no", (Noce, 138) "porta a difficoltà nel costruire un pensiero razionale, nella verbalizzazione".

501 (Karake, 140) "faccio un po' fatica nello scritto".

502 (Barbara, 67) "tu capisci una lingua, ma non sai tradurla".

503 (Xavi, 66) "a volte è difficile avere l'accento giusto in marocchino".

504 (Fahad, 103) "è difficile avere appigli in italiano", (Kjara, 119) "per me in italiano è difficile capire tutte le parole".

505 (Doha, 31) "alcune volte a scuola ti chiedono di fare il traduttore, me lo chiedono i miei compagni", (Matteo, 77) "l'italiano è difficile all'inizio", (Mary, 78) "per me è stato difficile imparare l'italiano quando sono arrivata qua, saperlo bene", (Pato, 112) "all'inizio era difficile capire l'italiano".

506 (Peter Parker, 97) "quando devi leggere, a volte ci sono dei problemi che non so fare bene, non capisco le parole".

507 (Denise, 5) "ora sono lontana dal mio paese, dai miei amici, tutto quanto, se stavo in Romania a imparare l'italiano era [diverso]".

508 (Luisa, 120) "noi bilingui siamo normali, come tutte le persone", (Peppina, 137) "i miei figli si vergognano ad essere diversi dalla norma".

509 (Nancy, 131) "ai bambini più chiedi, più ti danno".

510 (Francine, 1) "se sei immigrato non viene considerato il fatto che tu sia bilingue, o viene valutato negativamente", (Marina, 146) "ci sono persone che il bilinguismo non lo valutano positivamente, si allontanano, sono invidiose".

gliare, la scarsità per i figli, per alcune lingue, di interlocutori in lingua di famiglia (1), così che in essa i tempi di acquisizione risultano rallentati⁵¹¹ (1). Per alcuni genitori (3) infine può risultare pesante avere loro stessi una padronanza non perfetta dell'italiano.⁵¹²

Questo detto, i genitori, globalmente, tendono a vedere, rispetto ai figli, più i vantaggi che gli svantaggi dell'essere poliglotti.

Alla luce di quanto è emerso, i ragazzi percepiscono come utile ora essere bilingui [82]? Quasi cinque settimi rispondono di sì,⁵¹³ più di un sesto di no, i restanti pensano che sia solo parzialmente utile,⁵¹⁴ ovvero dicono di non saperlo; i genitori vedono la questione più positivamente, quasi tre quarti pensano che ai figli attualmente serva.⁵¹⁵ I ragazzi individuano chiaramente la scuola come luogo in cui è importante sapere l'italiano,⁵¹⁶ ma in cui la lingua di famiglia non serve, di fatto l'istituzione per loro più importante e formativa disconosce la loro lingua di famiglia e il loro bilinguismo,⁵¹⁷ la loro "altra" lingua è relegata nella nicchia della famiglia e dei viaggi nel paese di origine, e non ha né visibilità né valore nel paese in cui crescono.

Se si proietta la domanda nel futuro [83], aumenta considerevolmente il numero degli studenti che pensa che da adulti l'essere bilingue rappresenterà una carta vincente, diventano quasi sette su otto,⁵¹⁸ due reputano che servirà solo in parte, e solo uno è convinto che non avrà nessuna utilità (se possibile, i genitori sono ancora più entusiasti, infatti non c'è nessuna risposta negativa).⁵¹⁹ Bisogna prendere atto del fatto che dei 22 studenti che pensano che attualmente il loro essere bilingui non sia di nessuna utilità, 21 cambiano idea se si vedono come adulti bilingui, detto in altre parole, nella loro attuale vita di ragazzini non vedono nessun riconoscimento positivo per questa loro peculiarità.

Continuando ad approfondire l'argomento si è provato a sondare se esista l'interesse ad avere accesso ad informazioni sul bilinguismo utilizzando internet o email [84], sette ragazzi su nove troverebbero la cosa interessante, meno di un settimo non ci terrebbe (anche se bisogna considerare che, molto banalmente, qualche studente non ha un computer a casa).

Se si potesse invece organizzare degli incontri dal vivo a scuola per parlarne [85], quattro studenti su cinque vorrebbero parteciparvi (uno su dieci no), a questi incontri dovrebbero essere presenti i propri compagni⁵²⁰ (92), ed eventualmente anche genitori (61) ed insegnanti⁵²¹ (54), una ragazza propone inoltre la presenza di una psicologa.

511 (Mae Coruja, 63) "l'acquisizione del portoghese è rallentata, a imparare più lingue ci mette più tempo per articolare le frasi, mio figlio ha un solo interlocutore per il portoghese, a differenza dei bimbi cinesi o arabi che ne hanno moltissimi, può parlare solo con me, con qualche mia amica, o con i parenti per telefono".

512 (Marianka, 29) "non conoscere così bene come vorresti, trascuri sempre qualcosina, anche se vivi in un paese da tanti anni non conoscerai la nuova lingua mai così bene come la tua lingua madre, e non la sentirai mai così profondamente [tua] come la lingua madre".

513 (Splash, 37) "ho amici marocchini con cui mi piace parlare in marocchino", (Xavi, 66) "il cinese mi serve quando parlo con mia madre".

514 (Luigi, 135) "in Germania ci vado poco".

515 (Erica, 7) "il creolo è la lingua delle mie radici, sono sicura quando dico le cose, in italiano devo pensare come dirle", (Florentina, 10) "tutto si impara da piccoli".

516 (Randa, 4) "a scuola, per l'italiano", (Silvia, 21) "serve per la scuola".

517 (Chiara, 16) "la scuola che mi insegna a parlare in un altro modo", (Scartatore, 55) "qua a scuola proprio non serve la mia lingua di famiglia, fuori scuola può servire", (Andrea Rossi, 70) "ora l'albanese non serve, sono in Italia", una mamma, (Anne, 141) rafforza il concetto "in Italia nel contesto scolastico non le serve, però i figli passano parte della loro vita in Francia, e possono comunicare con amici e parenti", (Cristina, 148) "in questo momento il russo lo usa solo a livello suo, personale".

518 (Camilla, 11) "avere dei genitori che parlano anche italiano è meglio [lei attualmente deve aiutare spesso sua mamma con l'italiano]", (Christine, 93) "servirà per lo studio", (Monica, 114) "mia madre mi ha chiesto se da grande vorrò trasferirmi nelle Filippine, io ho risposto che devo pensarci, se decido di andare lì, è meglio sapere due lingue".

519 (Erica, 7) "mia figlia potrà comunicare con i suoi famigliari in creolo", (Mae Coruja, 63) "mia mamma diceva 'imparare non occupa posto', non è necessario che quello che impariamo sia anche utile, però si fa fatica ad imparare, e fare fatica forgia, allora imparare forgia", (Noel, 133) "non è che mia figlia rimane sempre in Italia", (Jas, 144), "ogni tanto come battuta dico a mia figlia 'magari andrai a lavorare in Russia', nell'ambito artistico in Russia chi ha studiato in Italia è molto apprezzato".

520 (Sara, 3) "in questa scuola non sappiamo quante persone sono bilingui, mi piacerebbe sapere chi sono per confrontarci, per vedere quali sono le somiglianze", (Denise, 5) "sì, perché la maggior parte degli studenti sono stranieri", (Ezio, 6) "tutti gli studenti, non solo quelli bilingui, dovrebbero parteciparvi, fa bene sapere due lingue", (Molly, 9) "dovrebbero parlarne alla televisione, per far capire agli altri cosa si prova ad essere bilingue, la televisione la guardano tutti, essere bilingui è normale", (Camilla, 11) "ci vorrebbe il confronto con coetanei", (Vanessa, 105) "ce ne sono già stati in passato, si leggevano le storie in italiano e nelle nostre lingue di famiglia, nel mese 'Le mie lingue' a febbraio" (cfr. p. 405), (Viola, 147) "sì, gli incontri alla scuola russa sono solo per genitori".

521 (Alexis, 19) "genitori e figli insieme, per gli insegnanti separati", (Silvia, 21) "però separati studenti bilingui e insegnanti".

Se si pongono le stesse domande ai genitori sei settimi dei genitori⁵²² avrebbero piacere di usare il computer per informarsi e confrontarsi sul bilinguismo,⁵²³ e altrettanti vorrebbero partecipare ad incontri a scuola che trattino l'argomento.⁵²⁴

Ai soli genitori si è chiesto se in passato si fossero rivolti a qualcuno per avere informazioni e consigli sull'educazione bilingue dei figli [86], quasi tre settimi ne aveva avuto l'occasione, qualcuno rimpiange di non averne avuto possibilità,⁵²⁵ a volte vi è stata una scelta cosciente di non informarsi.⁵²⁶ Quattro mamme ne avevano parlato con le insegnanti della scuola italiana,⁵²⁷ altre due con le insegnanti del corso di lingua di famiglia,⁵²⁸ quattro ne avevano parlato con la neuropsichiatra infantile,⁵²⁹ una con una parente,⁵³⁰ ricevendo a volte il consiglio di abbandonare la lingua di famiglia per favorire l'apprendimento dell'italiano, come se l'utilizzo dell'una fosse in opposizione all'apprendimento dell'altra, trasportando dall'idraulica alla neurolinguistica la teoria dei vasi comunicanti: "se entra una, esce l'altra".⁵³¹

Chiedendo ancora ai genitori se avessero mai consultato autonomamente libri,⁵³² internet o la televisione per trovare informazioni sul bilinguismo [87], poco più di due noni ha dato una risposta affermativa.⁵³³

522 Fra i quattro che non mostrano interesse troviamo un papà italiano, (Noce, 138), e due mamme di figli già grandini, (Margherita, 62) "non ho più un interesse personale, mio figlio è grande, mi interessa dal punto di vista professionale".

523 Al momento della richiesta di autorizzazione scritta ai genitori per effettuare l'intervista ai figli, sul foglietto si era anche indicato un sito internet non istituzionale (bilinguepergioco.com) in cui poter trovare, in italiano, informazioni di base sul bilinguismo, e su cui potersi scambiare con altre genitori di diversi paesi. In occasione delle interviste poi, sia i figli che i genitori hanno ricevuto su un nuovo foglietto l'indicazione di questo sito (in mancanza di siti dedicati, si è approfittato dell'iniziativa dei privati).

524 (Marianka, 29) "anche se è un po' tardi", (Mae Coruja, 63) "nell'asilo in cui andava mio figlio c'erano cinque figli di brasiliani, mi ero proposta di fare gratuitamente degli incontri con giochi e canzoncine affinché i bambini mantenessero la lingua, una mamma mi ha detto che a loro non serviva, perché i suoi figli la sapevano benissimo", (Lori, 139) "adesso conosco tanti genitori bilingui [i figli frequentano ambedue una scuola bilingue], nella classe del maggiore ci sono figli di italiani che non sono stati messi nelle classi degli italofoeni perché hanno vissuto tanti anni all'estero, la scuola bilingue non offre incontri sul bilinguismo", (Jas, 144) "alla scuola russa quando ne fanno, ci vado", (Marina, 136) "vado agli incontri presso la scuola russa", (Cristina, 148), una mamma adottiva italofoena "ho partecipato agli incontri della scuola russa, sono stata seduta vicino a una mamma che mi traduceva, sono stati interessanti".

525 (Meha, 35) "ho sempre amato studiare, anche essere la prima della classe, io non voglio che i miei figli perdano la loro lingua, cultura, religione, vorrei che mantenessero le loro radici, altrimenti rimangono dei poveri bambini, anche se hanno la cittadinanza italiana".

526 (Mae Coruja, 63) "non volevo essere condizionata dalle esperienze altrui, era un rimasuglio del periodo in cui ero incinta e tutti si sentivano in dovere di dirmi cosa dovevo fare come neo-mamma, io ero allibita di tutti questi consigli non richiesti, sorridevo, ringraziavo, e facevo quello che credevo".

527 (Francine, 1) "mi potevo far consigliare dalle maestre della materna", (Iman, 23) "chiedevo alle maestre della scuola elementare", (Noel, 133) "le insegnanti ci dicevano che era meglio parlare la nostra lingua a casa, per non avere difficoltà quando torniamo nel nostro paese di origine".

528 Questo argomento viene regolarmente tematizzato, invitando esperti e tenendo tavole rotonde, all'interno della scuola russa e, in misura minore, all'interno dei corsi francesi del Flam. (Jas, 144) "la scuola russa ha maestre molto preparate, ci danno suggerimenti".

529 (Erica, 7) "avevo contattato la neuropsichiatra infantile rispetto alla seconda figlia [adottata], mi aveva detto di usare tranquillamente il creolo", (Tita, 36) "quando mio figlio era piccolo sono andata da un neuropsichiatra a farmi dare consigli sul bilinguismo", (Lori, 139) "mia figlia alla materna non parlava, in realtà il problema era la maestra, non la figlia", (Marina, 146) "ne parlo con altre mamme della scuola russa", (Cristina, 148) "siamo andati contro i consigli della psicologa dell'associazione a cui ci eravamo rivolti per l'adozione della figlia, lei ci invitava a fare tabula rasa del russo".

530 (Anne, 141) "ho una cugina [francese] che vive in Norvegia e che aveva studiato la questione, mi ha dato un solo consiglio 'fino a 4 anni parla con loro solo francese, neanche una parola di italiano, guarda dai 3 anni sarà difficile', ho applicato alla lettera il suo consiglio, e ha funzionato".

531 V. (Favaro 2011a: 103-104). Qui un esempio riferito al contesto scolastico torinese da (Ciafaloni 2006: 95):

Per alcune insegnanti la scelta della linea "didattica" da seguire o consigliare alle famiglie pare essere più spinta dalla fatica dell'insegnamento dell'italiano a scuola che da una comprovata pedagogia formativa e didattica, appresa o costruita con l'esperienza.

"Poi a casa parlano la loro lingua, quindi quello che si fa qui lo smontano a casa... La mia allieva rumena si impegna, tutto, ma quando va a casa le parlano solo in rumeno, non un supporto, loro stessi dicono io non ce la faccio, lavoro tutto il giorno... quindi poverina, lei si impegna, ma soprattutto in italiano i risultati..." (insegnante, scuola elementare, circ. 3) / "L'essere immigrato non è uno svantaggio di per sé rispetto al rendimento. Dipende dalla famiglia, dall'investimento nella scuola, dal ceto sociale di provenienza: molto fa la lingua. Ad esempio ho una bambina peruviana che solo lei parla l'italiano in famiglia ed è qui dalla prima, così la nigeriana e la cinese... le mamme non capiscono." (insegnante, scuola elementare, circ. 8)

532 (Margherita, 62) racconta "mio marito era molto interessato all'argomento, quando nostro figlio era molto piccolo leggevo articoli, ero partita comunque con le idee molto chiare rispetto al fatto che l'avrei cresciuto bilingue, anche se non sapevo esattamente la strada", (Lori, 139) "mi ero informata leggendo articoli su riviste".

533 (Turia, 30) "alla televisione marocchina ci sono programmi per marocchini all'estero, danno consigli e raccontano di educazione bilingue, su come si sentono i ragazzi che vanno a vivere in un altro paese", (Mae Coruja, 63) "ho letto che in caso di ingiuria cerebrale i bimbi bilingui escono prima dal coma, vengono sollecitate particolari aree del cervello, spero non vada

A conclusione di questo capitolo riportiamo i dati ottenuti interpellando studenti e genitori su come vedono l'evolversi della loro situazione linguistica, sono state poste loro domande proiettive su quali saranno le lingue, che secondo loro in futuro parleranno all'interno della coppia e coi figli (ai genitori è stato anche chiesto quali lingue parleranno i propri figli), se l'uso si orienterà verso l'italiano, la lingua di famiglia, ambedue, o ad altre lingue ancora. Interessava sapere quale ruolo gli intervistati *pensavano* avrebbero avuto le proprie lingue attuali di lì a venti anni, a quali davano delle chance, e quali reputavano non avrebbero più fatto parte, o solo in maniera secondaria, del proprio repertorio.

Interpellando i ragazzi su quali lingue avrebbero usato nel 2032 con la/il futura/o loro partner qualcuno (5) ha risposto di non poterlo sapere,⁵³⁴ qualcun altro (5) lo vedeva dipendente dal paese in cui avrebbe vissuto in futuro,⁵³⁵ moltissimi (44) lo legavano al/la loro partner,⁵³⁶ mostrando una grande apertura verso matrimoni misti, e una spiccata disponibilità alla negoziazione linguistica. Fra chi si è avventurato a fare predizioni, la maggior parte (34) pensa che si orienterà verso un uso misto di italiano e di lingua di famiglia,⁵³⁷ un gruppo minore (25) pensa che userà solo l'italiano, e un gruppetto ancora più piccolo (19) dice che farà uso in maniera esclusiva della lingua di famiglia;⁵³⁸ interessante che ci sia anche un piccolo gruppo (10) orientato verso l'uso di lingue straniere,⁵³⁹ in particolare l'inglese.

Tabella 160: lingua parlata nel 2032 col proprio partner [88]

	figli	genitori
italiano + lingua di famiglia	34	6
italiano	25	7
lingua di famiglia	19	8
altra lingua + ev. italiano e/o lingua di famiglia	10	1

Se si chiede ai ragazzi come parleranno coi propri figli, paragonando queste risposte con quelle alla domanda precedente⁵⁴⁰, diminuisce il numero di chi non lo sa (due), si triplicano coloro che decideranno in base al paese in cui vivranno⁵⁴¹ (16), si riduce di tre quarti (12) chi legherà la scelta alle lingue parlate dall'altro genitore⁵⁴², due lasceranno la scelta di come comunicare proprio ai figli.⁵⁴³

Rimangono sostanzialmente costanti i dati di chi desidera utilizzare sia l'italiano che la lingua di famiglia,⁵⁴⁴ e di chi pensa che arricchirà il proprio repertorio quotidiano di nuove lingue,⁵⁴⁵ mentre si invertono specularmente i dati (la seconda e la terza posizione si scambiano) su chi desidera utilizzare

mai in coma, ma è un'ottima cosa". Riemerge il lavoro capillare svolto dalla scuola russa (Jas, 144) "la direttrice della scuola russa ogni tanto ci segnala degli articoli", (Marina, 146) "esistono dei libri di riferimento sull'educazione bilingue, c'è anche un social network russo per russi espatriati, *odnoklassniki.ru*, con gruppi di genitori che si scambiano idee sul bilinguismo.

534 Anche per motivi extra-linguistici (Curo, 44) "non so se mi sposerò".

535 (Danger, 107) "vorrei vivere in America, non so cosa parleremo".

536 (Formica atomica, 34) "se la moglie è rumena parlerò rumeno, ma se la moglie è italiana parlerò italiano, però vorrei che ci tenesse ad imparare il rumeno", (Frozen jogurt, 40) "se sa l'italiano l'italiano, se sa il brasiliano il brasiliano, se sa tutti e due, tutti e due", (Max Godzilla, 94) "la lingua del cuore", (Rosemary, 94) "però anche se è italiano, voglio che parli un po' il rumeno", (Luisa, 120) "decideremo insieme", (Jessica, 121) "a me piacerebbe che io sapessi le sue lingue, e lui le mie", (Alessandra, 127) "se non sa ancora l'italiano, parlerò un po' la sua lingua, e un po' l'italiano".

537 (Cheril, 41) "se è rumeno parlerò il rumeno e un po' di italiano", (Scartatore, 55) "userò per forza il marocchino, e nel frattempo avrò avuto tempo di imparare l'arabo classico, poi l'italiano, se mi dimentico qualche parola posso usare il francese".

538 (Matteo, 77) "binì e inglese, gliele insegnerò se non le sa", (Pato, 112) "urdu e punjabi, se sposo una pakistana le insegno l'italiano".

539 Le lingue qui citate sono state oltre all'inglese (7), il cinese comune e l'arabo standard, come pure lo spagnolo ed il francese.

540 Si sono fatte le debite proporzioni con i numeri assoluti di rispondenti, maggiori per la seconda risposta.

541 (Denise, 5) "dipende da dove abiteremo, comunque sicuramente il rumeno, la madrelingua è il rumeno", (Sorpresa, 54) "dipende da dove abiteremo, comunque l'inglese e il binì, 'la mia lingua'", (Danger, 107) "parlerò la lingua del paese in cui sono nati [i figli]", (Anteia, 142) "se in Francia l'italiano, se in Italia il francese".

542 (Frozen jogurt, 40) "dipende anche dalla lingua della mia futura moglie".

543 (Angela, 98) "dipende da loro, quale lingua capiscono di più".

544 (Molly, 9) "rumeno e italiano, così capiscono tutti e due", (Splash, 37) "l'italiano, e gli insegnerò anche il marocchino", (Vanessa, 105) "forse molto di più l'italiano, ma vorrei insegnargli anche l'albanese".

545 (Omar, 13) "tutte, meglio insegnarli le lingue quando sono piccoli, così da grandi le conoscono", (Michael, 45) "l'inglese perché vorrei abitare negli Stati Uniti, il francese perché è la mia lingua madre", (Jennifer, 47) "gli insegno tutte le lingue che so", (Sorella della luna, 56) "gli insegnerei tutte le lingue che so, così le possono imparare", (Christine, 89) "il marocchino e l'italiano, però se vado a vivere in America parlo inglese".

l'italiano da solo,⁵⁴⁶ e chi vorrà usare con i figli la lingua di famiglia da sola,⁵⁴⁷ un bene che si vuole tramandare alla generazione successiva.

Tabella 161: lingua parlata nel 2032 coi propri figli [89]

	figli	genitori
italiano + lingua di famiglia	40	9
lingua di famiglia	28	8
italiano	24	3
altra lingua ⁵⁴⁸ + ev. lingua di famiglia e/o italiano	11	3

Riassumendo, i ragazzi pensano che da adulti useranno molto probabilmente sia l'italiano che la lingua di famiglia con il proprio futuro partner e i propri figli in spe, e solo secondariamente una sola delle due lingue (a cui eventualmente accostare delle lingue straniere), interessante notare la tenuta della lingua di famiglia, vista come bene da trasmettere alla progenie.

Le stesse domande poste ai genitori mostrano come passati vent'anni per l'uso all'interno della coppia [88] anche loro valuteranno in base al paese di residenza⁵⁴⁹ (3), gruppi ugualmente consistenti pensano che utilizzeranno l'italiano insieme alla lingua di famiglia⁵⁵⁰ (9), ovvero la lingua di famiglia da sola⁵⁵¹ (8), sono di meno coloro che pensano di usare l'italiano da solo (3), oppure di aggiungere nuove lingue al proprio repertorio quotidiano (3).

Rispetto a quelle che saranno le modalità di comunicazione dei genitori coi figli [89], fermo restando l'influsso del futuro paese di residenza⁵⁵² (4), un numero costante di genitori vorrà usare la lingua di famiglia da sola⁵⁵³ (8), aumenta chi desidera usare l'italiano insieme alla lingua di famiglia (crescono da 11 a 14, le lingue di famiglia elencate)⁵⁵⁴ (9), un numero minore vuole usare (3) solo l'italiano: anche in questo caso le lingue madri sono tesori che si desiderano preservare.

Per concludere, se si chiede ai genitori di immaginarsi che lingue useranno i propri figli fra due decenni [90], essi pensano ad un plurilinguismo ampio, il ruolo più importante (10) l'avranno lingue "nuove",⁵⁵⁵ che andranno ad aggiungersi all'italiano, o alla lingua di famiglia, per alcuni (6) ci saranno solo queste due,⁵⁵⁶ e solo pochissimi genitori pensano che i propri figli parleranno esclusivamente la lingua di famiglia⁵⁵⁷ (3), oppure l'italiano (2).

Tabella 162: lingue parlate nel 2032 dai figli

altra lingua + ev. italiano e/o lingua di famiglia	10
--	----

546 (Francesco, 33) "se abitassimo in Italia parleremmo italiano, perché così li aiuta nella scuola e nei compiti", (Gloria, 130) "l'italiano se rimaniamo qua".

547 (Sara, 3) "gli farò imparare il brasiliano", (Camilla, 11) "soprattutto il marocchino, nascono e crescono in Italia, non vorrei avessero difficoltà quando vanno poi in Marocco", (Chiara, 16) "il creolo di Capo Verde, come fa la mia mamma", (Silvia, 21) "il rumeno, penso che andrò a vivere in Romania", (Warda, 43) "anche se nascono e crescono qua, parlerò con loro marocchino, così si capiscono quando andiamo dai nonni", (Fahad, 103) "l'inglese, il pashtu e l'urdu, l'italiano lo useranno comunque, abitando qui".

548 Si tratta essenzialmente dell'inglese, vengono citati anche il cinese comune, il giapponese, il francese e "tutte le lingue".

549 (Jas, 144) "l'italiano, a meno che ce ne andremo in Russia".

550 (Moho, 22) "il marocchino mischiato con l'italiano, già adesso nel marocchino ci sono infilate parole d'italiano, fra venti anni sarà ancora più marcato", (Tita, 32) "anche quando siamo in Marocco ci accorgiamo che usiamo le due lingue insieme", (Peppina, 137) "mi piacerebbe parlare 50 e 50".

551 (Marina, 146) "sempre il russo, è stata la prima lingua della nostra comunicazione".

552 (Rica, 28) "l'italiano, l'inglese, e il portoghese quando andremo in Brasile", (Giordana, 132) "la lingua a cui saremo più abituati in quel momento".

553 (Moho, 22) "il marocchino, spero almeno".

554 (Erica, 7) "spero che ci trasferiremo a Capo Verde", (Jas, 144) "l'italiano e il russo, magari andremo in Russia, non chiudo mai nessuna porta".

555 (Francine, 1) "l'inglese, l'italiano, il tedesco e il rumeno, il rumeno è importante, è la lingua delle radici, in ogni famiglia che si rispetti a casa si parla la lingua madre, per questo motivo ho iscritto mio figlio al corso di rumeno", (Marianka, 29) "l'italiano, e vuole andare a lavorare all'estero, sa che l'inglese gli servirà", (Iman, 23) "vorrei che usasse l'egiziano, oltre alle altre lingue", (Turia, 30) "il marocchino, forse ci trasferiremo in Francia o in Danimarca, dipende", (Lori, 139) "spero tantissime lingue, almeno quattro, dipende dal tipo di lavoro, se uno fa l'ingegnere è meglio sapere il tedesco o l'inglese", (Jas, 144) "mia figlia dice che vuole andare in America a studiare", (Marina, 146) "l'inglese, mia figlia andrà via dall'Italia, qui non c'è nulla da fare".

556 (Tita, 36) "il marocchino rimarrà perché tutta la famiglia è marocchina, quando siamo giù parliamo il marocchino, non voglio che parlino il francese, siamo in un paese arabo, l'italiano sarà per il lavoro".

557 (Florentina, 10) "fra di loro il rumeno", (Moho, 32) "anche il marocchino, ma useranno sicuramente di più l'italiano", (Mae Coruja, 63) "con me il portoghese".

italiano + lingua di famiglia	6
lingua di famiglia	3
italiano	2

7 La scuola

Passiamo ora ad esaminare che cosa accade dal punto di vista linguistico all'interno delle scuole, in cui bambine e ragazzi passano molte ore delle loro giornate, e che coinvolgono anche i genitori attivamente.

7.1 I genitori e la scuola

Quando i rosei bebè iniziano a trasformarsi in bimbettini, i genitori devono prendere le prime decisioni di ordine scolastico: nido sì o nido no, quale scuola materna ed elementare, dove e come iscriversi? Se tutto ciò può risultare complesso per un genitore scolarizzato in Italia che, oltre ad avere avuto un'esperienza diretta di quel sistema scolastico, riesce, in qualche modo, a destreggiarsi nel didattico e nel burocratese dei documenti ufficiali della scuola e del ministero,¹ che cosa significa confrontarsi quotidianamente con la scuola italiana dei figli, per un genitore che è andato a scuola in un altro paese, usando un'altra lingua?² Che cosa vuol dire ascoltare e prendere appunti seduti insieme agli altri genitori in una riunione di classe, in cui diversi insegnanti danno informazioni anche in modo implicito, e dove si sentono interventi, magari contrastanti, di altri genitori? Che cosa vuol dire andare ad un colloquio personale senza saperne magari il motivo,³ con il dubbio di non capire bene tutto quel che dice l'insegnante, e magari senza riuscire a dire tutto quello che si desidera? Che cosa significa ritirare una pagella scritta con una terminologia molto specifica, e dover magari aspettare la sera, quando una figlia maggiore o una vicina la spiegheranno, e finalmente si saprà che faccia a fare al proprio figlio?

Per provare a capire un punto di vista "altro", basterebbe provare a compiere un viaggio di fantasia in un paese per noi linguisticamente e culturalmente lontano, immaginarci di dover comunicare con la segreteria o con la preside, dover decidere di cose che non conosciamo e che capiamo solo in parte, trovarci con insegnanti che in classe hanno un atteggiamento diverso da quello che a noi sembrerebbe "ovvio e universale", scoprire col tempo (arrabbiandosi quando lo si scopre troppo tardi) che quello che ci si aspetta dagli scolari, e a volte dai loro genitori, è diverso da quello che si è esperito nel proprio paese. Manca all'interno delle scuole non solo l'esplicitazione del curriculum formale, ma anche di quel "curriculum latente" le cui norme, regole e rituali condivisi, e non scritti, sono altrettanto importanti per una condivisione educativa fra genitori e insegnanti.⁴ Anche considerando che, come nota Cornelia (Schmalz-Jacobsen 1997: 24), il ruolo delle famiglie varia molto all'interno di sistemi scolastici diversi, e che la mancanza di conoscenze da parte dei genitori, fa sì che molti ragazzini debbano decidere da soli, o con l'aiuto di sorelle e fratelli maggiori, del loro presente e futuro scolastico.

Le risposte date da genitori stranieri nell'ambito in un'inchiesta di una decina di anni a Torino fanno affiorare alcune delle tematiche che toccheremo in questo capitolo, riporta Ciafaloni (2006: 134-135):

Emerge da parte dei genitori stranieri che da poco si confrontano con la scuola una certa ritrosia, timidezza, soggezione nei confronti degli insegnanti. Tale sentimento di inferiorità e inadeguatezza viene spesso alimentato da un deficit comunicativo sia loro che da parte della scuola. Avvisi e circolari risultano per molti di difficile comprensione generando un senso di frustrazione tra genitori che vorrebbero riuscire a seguire adeguatamente la vita scolastica dei figli. Malgrado questo tipo di difficoltà, spesso solo iniziale e superata nel giro di qualche anno, il quadro complessivo che emerge dalle interviste delle famiglie è di soddisfazione nei confronti della scuola e degli insegnanti.

A discapito di molti stereotipi sulle famiglie immigrate, quelle da noi incontrate risultano presenti ed esigenti, con mamme attente, che si pongono continuamente interrogativi rispetto all'educazione e all'istruzione dei figli e al loro essere bilingui e appartenenti a più universi culturali.

Le mamme incontrate mostrano di ragionare spesso sulle differenze tra il sistema scolastico d'origine e quello italiano, mettendo di volta in volta l'accento su ciò che ritengono migliore in uno o nell'altro e riflettendo sui cambiamenti "generazionali", superando così la distinzione "qua e là" e ampliando il discorso rispetto ad una trasformazione trasversale a tutti i sistemi. [...] La loro vita è un laboratorio inter-cultu-

1 Dal 2013 le iscrizioni per elementari, medie e superiori possono essere svolte solo più online sul dedicato del MIUR, con tutti gli inconvenienti per i genitori che questo può comportare.

2 Un aneddoto. La scrivente, con complessivamente quattro decenni fra apprendimento e insegnamento nel sistema di istruzione italiano, aveva passato momenti di inquietudine quando i propri figli, iniziata la prima elementare, avevano portato a casa un elenco del materiale didattico da acquistare, che prevedeva tutta una serie di quaderni con "copertina rossa, blu, gialla, arancione, ecc.": nonostante la propria buona volontà, non riusciva proprio a trovare copertine con esattamente tutti questi colori. Per fortuna le era venuta in aiuto una mamma esperta istruendola, molto banalmente, sul fatto che avrebbe potuto acquistare quaderni anche con copertine arcobaleno, sarebbe bastato poi ricoprirli con le apposite foderine di plastica monocromatiche, di cui sono dotate tutte le cartolerie e i grandi magazzini.

3 Ci sono paesi in cui non sono previsti colloqui uno a uno fra insegnanti e genitori, ma solo riunioni di classe. Durante una delle interviste per questa ricerca la mamma di una bimba di quinta elementare ha scoperto, fino ad allora non sapeva di questa possibilità, che i genitori che lo desiderano possono, tramite diario, chiedere un appuntamento per un colloquio alle insegnanti.

4 Cfr. Elena Besozzi (2008: 33).

rale, anche all'interno della stessa famiglia: i figli sono infatti portatori loro stessi di un'alterità che li differenzia dai loro stessi genitori e che obbliga costantemente ad una negoziazione tra dimensioni.

Gli universi culturali di riferimento si moltiplicano nel caso di famiglie miste, dove i genitori provengono da Paesi diversi. Una esigenza che emerge è quella del "bisogno di socializzazione": si nota spesso una grande solitudine delle mamme e la loro difficoltà, pur essendo la scuola il luogo privilegiato per l'incontro con altri genitori, di stringere delle relazioni. Le donne intervistate non sempre si sentono riconosciute nell'impegno e nella fatica di "lasciare la propria terra e costruirsi da capo una nuova vita", mentre si dimostrano consapevoli della ricchezza di cui sono portatrici.

Una forma di comunicazione molto diffusa nelle scuole italiane, visto che, dalla prima elementare in poi, i genitori non accompagnano più i bambini dentro le classi, e viene meno la possibilità, come al nido e alla materna, di scambiare due parole con le maestre all'ingresso o all'uscita,⁵ è la comunicazione scritta tramite diario di classe / libretto delle comunicazioni scuola-famiglia. Essa dovrebbe essere bidirezionale, la scuola/le insegnanti comunicano con avvisi fotocopati, o scrivendo loro stesse, o facendo scrivere gli scolari, e i genitori a loro volta rispondono, o comunicano qualcosa che riguarda il proprio figliolo. Questa forma di comunicazione scritta funziona bene anche con genitori non allofoni e di altri paesi?

Se si chiede ai figli se i loro genitori comprendono o meno gli avvisi sul diario [124], quattro settimi rispondono che i genitori li capiscono,⁶ un terzo riporta che i genitori li comprendono solo in parte, ovvero che uno solo dei due genitori li comprende,⁷ nove allievi spiegano che i genitori non li capiscono per nulla e che devono intervenire loro a fare da traduttori,⁸ se non ci riescono neanche loro, allora si utilizzano dizionari e traduttori online⁹ per venirne a capo. Tutto si complica ulteriormente quando gli insegnanti scrivono a mano, perché in Italia si utilizza un corsivo che ha caratteri diversi da quelli usati in altri paesi,¹⁰ le comunicazioni delle insegnanti risultano quindi, per questioni grafiche, di difficile comprensione. In diverse famiglie la comunicazione scritta risulta poco efficace: i messaggi, prima di arrivare ai genitori, vengono filtrati prima dai figli, su cui bisogna fare quindi, volenti o nolenti, pieno affidamento, non solo per la loro capacità, ma anche per la loro volontà di tradurre in modo fedele.

A detta dei figli, quattro quinti dei genitori partecipano regolarmente ai colloqui individuali genitori-insegnanti [125], solo uno su dieci in maniera saltuaria, nove non vi partecipano mai (sia per problemi di lavoro,¹¹ sia per problemi linguistici,¹² sia perché magari i figli omettono di avvisarli¹³).

Se si tratta di partecipare a riunioni di classe e assemblee [126] più ampie e generali, il tasso di partecipazione si abbassa: meno di due terzi dei genitori le frequenta regolarmente, un sesto non vi va mai, e l'altro sesto vi partecipa quando può (fra i genitori interpellati direttamente si notano tassi più alti di partecipazione), i motivi che tengono lontani sono nuovamente il lavoro¹⁴ e le difficoltà linguistiche¹⁵ (due genitori svolgono invece la funzione di rappresentanti all'interno della scuola¹⁶).

Riassumendo, i genitori sono autonomi linguisticamente nelle questioni che riguardano la scuola [127], e se no, che cosa crea maggiori difficoltà e chi li può aiutare? Secondo gli studenti ca. un terzo dei genitori è completamente autonomo nel muoversi nel mondo della scuola, i restanti necessitano del sostegno e della presenza dei propri figli. In più della metà dei casi i genitori hanno bisogno di aiuto

5 (Laura, 133) lo trova faticoso "nel mio paese [Romania] le informazioni sono diverse, quando ho bisogno parlo con la maestra all'uscita di scuola, qui fino alla riunione non si sa niente, se non ti dicono niente, come puoi sapere? In questa classe i genitori sono divisi in gruppetti, non puoi parlare con nessuno".

6 (Ezio, 6) e (Doha, 31) invece sono rassegnati, i loro genitori li capiscono "troppo bene".

7 In genere sono le mamme ad avere difficoltà, (Omar, 12) "mio padre capisce, mia madre basta che le spieghiamo cosa c'è", (Ronaldino, 12) "mio papà capisce, mia mamma no, glieli leggo io", (Matteo, 77) "mia madre sì, mio padre si fa aiutare", (Veronica, 100) "mio padre li capisce, a mia madre li spiego io", (Monica, 114) "mia mamma non capisce tanto bene, quindi o chiede a me, o fa vedere a mio papà", (Cathrin, 123) "mia madre sì, a mio papà do una mano".

8 (Sorpresa, 54) "traduco tutto io", (Xavi, 66) "se non capiscono bene glielo spiego io", (Vanessa, 105) "glieli spiego io".

9 (Warda, 43) "le comunicazioni delle insegnanti le capiamo, ma i fogli scritti a volte hanno parole difficili, ad esempio 'bilin-gue', abbiamo dovuto cercare per capire che vuol dire 'due lingue'", (Jeremy, 108) "uso il computer per tradurre".

10 (Noel, 133) "dipende dalla calligrafia, noi impariamo lo stampato minuscolo, non il corsivo [italiano]".

11 (Lucia, 71) "non ce la fanno con il lavoro", (Luise, 113) spiega che le maestre le vengono incontro "ho due lavori, è difficile riuscirci, però le maestre a volte mi danno altri appuntamenti".

12 (Capitan Kavin, 75) "mia mamma non va ai colloqui perché non glielo dico, non parla bene l'italiano", (Matteo, 88), in una classe italiana da otto mesi "per adesso i miei genitori non sono ancora andati ai colloqui".

13 (Gloria, 130) "mio figlio non mi ha detto mai quando c'è un colloquio", (Jacky Khan, 59) "mia sorella dice che io non faccio mai vedere il diario ai miei genitori".

14 (Gabriella, 32) "a volte mia mamma è impegnata al lavoro", (Francesco, 33) "non ce la fanno col lavoro", (Andrea, 109) "a volte sì, a volte mia mamma deve lavorare", (Claudia, 124) "ci va l'amica di mia mamma, lei non può per il lavoro".

15 (Barbara, 67) "i miei genitori non capiscono".

16 (Mae Coruja, 63) "sono rappresentanti di classe e in commissione mensa", (Jas, 144) "l'anno scorso ero rappresentante di classe".

per comprendere le comunicazioni scritte,¹⁷ una volta su dieci per scrivere sul diario.¹⁸ Ai colloqui, anche se gli insegnanti si impegnano a parlare in modo semplice,¹⁹ ripetendo se richiesto,²⁰ ciò che i genitori non comprendono, in un quarto dei casi sono presenti anche figli e cugini²¹ per poterli aiutare linguisticamente (solo in via eccezionale sono presenti dei mediatori²² o un altro insegnante in grado di tradurre).²³ Dei genitori direttamente interpellati, tre quinti affermano di non aver bisogno d'aiuto, chi chiede il sostegno dei propri figli lo fa principalmente per comprendere le comunicazioni scritte, per scrivere a propria volta, e anche in occasioni di colloqui e riunioni. In tutto questo rimane che l'esperienza scolastica dei genitori è molto lontana da quella dei loro figli in Italia,²⁴ sia per motivi anagrafici, ma soprattutto per questioni culturali, e quando i propri figli vanno a scuola si tratta di una nuova "prima volta" anche per i genitori, visto che sono moltissime le cose da scoprire.

La conoscenza non piena dell'italiano sembra portare di rado a incomprensioni, malintesi o divergenze con la scuola [128], secondo i figlioli quattro genitori su cinque non vi sono mai incorsi,²⁵ e se interpellati direttamente meno di un quarto dei genitori dice che ci sono stati problemi, le difficoltà erano legate a una non corretta valutazione della questione linguistica, sia rispetto all'italiano,²⁶ che può creare difficoltà a figli e genitori,²⁷ sia rispetto alla lingua di famiglia, a volte mal vista,²⁸ così come nella decodifica dei messaggi che servono a gestire la quotidianità scolastica, a partire dall'iscrizione,²⁹ o quando genitori e insegnanti hanno approcci differenti.³⁰

Favaro (2014a) nota come vi sia una tendenza da parte della scuola di lamentare incompetenze genitoriali dei genitori stranieri, di sottolineare le mancanze erodendo così la loro autorità familiare. La sfida per una buona integrazione degli allievi è invece, secondo l'autrice, l'abbandono di un atteggiamento

17 (Lucia, 71) "per le parole difficili", (Max Godzilla, 89) "per avvisi veramente difficili".

18 (Denise, 5) "i miei genitori parlano l'italiano, ma non hanno studiato la grammatica italiana", (Karate, 140) "normalmente scrive mio padre, se scrive mia madre lo fa in modo semplice".

19 (Warda, 43) "i prof cercano di non usare parole grosse".

20 (Moho, 22) "se non capisco qualcosa, chiedo agli insegnanti", (Turia, 30) "se non capisco, chiedo alla maestra di ripetere", (Vanessa, 105) "ai colloqui i miei genitori se non hanno capito qualcosa non interrompono il professore, ma mi chiedono fuori che cosa ha detto".

21 (Valentina, 15) "mia mamma capisce l'italiano, io vengo di sicurezza", (Gabriella, 32) "l'accompagno, così se non capisce qualcosa, traduco" e così anche (Feegardi, 46), (Jennifer, 47), (Scartatore, 55) "mio padre torna tardi dal lavoro, allora aiuto mia mamma a leggere il diario, ai colloqui alcune volte mia mamma ci va da sola, altre volte la accompagno", (Patty, 68) "li aiuto con gli avvisi nel diario e a volte vengo ai colloqui", (Fahad, 103) "noi figli facciamo da interpreti durante i colloqui con mio papà".

22 (Parallelogramma, 39) "un giorno che mia madre parlava per mia sorella non ho spiegato io, ma c'era un'altra signora che spiegava, era una mediatrice", (Danger, 107) "ai colloqui c'è la mediatrice".

23 (Sorpresa, 54) "un insegnante che sa l'inglese fa da interprete durante i colloqui".

24 Cfr. al riguardo Lucia Portis (2010), che raccoglie i ricordi scolastici di alcuni adulti neo-torinesi provenienti da Albania, Marocco, Perù, Romania, Senegal e Siria. Da questa lettura emerge plasticamente quanto differiscano le pratiche scolastiche da paese a paese, e quanto la scuola italiana non possa dare nulla per scontato quando interagisce con genitori che vengono da altri paesi, perché l'istruzione è un concetto relativo legato al qui ed ora, e non una costante universale.

25 (Francine, 1) "in questa scuola sono molto attenti, c'è attenzione alla comunicazione scuola-famiglie, mi trovo molto bene", (Tita, 36) "la direttrice mi conosce, se qualcosa non va vado subito a parlarne", (Noce, 138) "in prima elementare nelle riunioni c'erano tre mediatori: cinese, arabo e rumeno, come italiano mi sentivo minoranza ... erano fondamentali perché i genitori non parlavano proprio l'italiano, altrimenti la riunione sarebbe stata inutile".

26 (Florentina, 5) "mio figlio ha fatto la prima elementare in Romania, la seconda a Torino, alla fine della seconda le maestre mi dicono che non studia, non sa niente, io gli ho allora spiegato che deve imparare l'italiano e che ogni bambino ha il suo tipo di intelligenza", (Emma, 25) "quando ero piccola e non sapevo bene l'italiano, mia mamma mi aiutava a fare i compiti [sapendo anche lei male l'italiano] e non capivamo bene, allora dovevamo chiamare una compagna di classe".

27 (Ima, 23) "i primi anni non capivo come funzionava la scuola qui, poi ho iniziato a frequentare i corsi di italiano e mano a mano capivo sempre più cose, se non capisco qualcosa posso chiedere a mia figlia", (Amine, 42) "se gli insegnanti usano parole troppo difficili i miei genitori non riescono a capire", (Jacky Khan, 59) "quando la maestra usa delle parole non moderne a mia mamma io glielo spiego", (Peppina, 137) "durante le riunioni, a me non piace parlare in pubblico, se devo farlo in italiano mi cresce ancora di più l'ansia, e il mio italiano si tedeschizza, a questo punto si tirano giù le serrande degli altri italiani, cosa vuole questa tedesca, diventa tutto più difficile".

28 (Valentina, 15) "all'inizio delle elementari le maestre pensavano che l'utilizzo dell'arabo a casa influenzasse negativamente l'italiano, le maestre alla riunione hanno detto a mio padre che doveva parlare di più italiano a casa, io non sono d'accordo".

29 (Natalia, 26) "una volta c'era scritto 'i corsi iniziano il 14' e pensavo fosse una cosa tipo doposcuola, ma era la scuola a iniziare, e quindi sono stata un giorno a casa", (Sarah, 30) "una volta dovevamo fare una gita e mia mamma ha capito il giorno sbagliato", (Calcio cinque, 57) "sono arrivato qua e non ho potuto fare la prima elementare, nella scuola non c'era posto, sono andato a scuola a 7 anni, (Alexander, 65) "il corso di inglese, pensavano che fosse per i genitori e invece era per i bambini, io non mi sono iscritto perché quando l'ho saputo era troppo tardi", (Luise, 134) "mia figlia è arrivata a gennaio, lei [la segretaria?] mi diceva le cose che servivano, e io le dicevo che non capivo, alla fine a febbraio sono andata a iscriverla in una scuola paritaria, sono andata in tante scuole pubbliche, ma mi dicevano che non la prendevano perché erano piene".

30 (Valdis, 64) "quando mio padre è arrivato un po' in ritardo è iniziata una discussione", (Gloria, 130) "mio figlio all'inizio non andava a scuola sempre, tre-quattro giorni a settimana, non era abituato e non voleva andare, una volta una maestra stava parlando con l'altra e le ha detto 'ah, lui non considerarlo, tanto non viene mai', sono diventata nera, non è il modo".

mento giudicante per arrivare a conoscenza e scambio e effettivi, stabilendo, con pazienza e tenacia, costanti approssimazioni dall'una e dall'altra parte.

In tutto questo quale ruolo hanno le mediatrici e mediatori interculturali (v. p. 177), le persone formate ad hoc che dovrebbero fare da tramite linguistico e culturale fra scuola e famiglie neo-arrivate (o che ne necessitino l'assistenza), per spiegare agli insegnanti come funziona il sistema scolastico del paese di origine dello studente, e ai genitori come funziona il sistema scolastico italiano, e fare in modo così che ci sia una base di conoscenza reciproca da cui partire? La maggior parte dei ragazzi non sa di questa professione, non conosce il termine, e men che meno quali siano i contenuti di questo lavoro [129]; solo dopo dettagliate spiegazioni qualcuno si ricorda di avere visto mediatrici in azione, all'interno della propria scuola³¹ o al di fuori.³² Considerando la composizione delle scuole in cui si sono svolte le interviste, con un alto tasso di allievi e genitori allofoni, stupisce che questa professione non venga individuata e riconosciuta dai ragazzi, e solo due allievi riportino di routine plurilingui all'interno delle loro scuole.³³

Dopo aver chiarito chi sono e che cosa fanno i mediatori, se si chiede se questi professionisti siano mai stati interpellati durante gli anni di scuola [130], tre ottavi dei ragazzi spiegano che per i loro genitori non è avvenuto perché non ce n'era bisogno,³⁴ quattro noni dicono che i loro genitori si sono attivati "altrimenti",³⁵ ossia utilizzando come interpreti i figli o altri genitori, un nono dice invece che per loro sono stati chiamati.³⁶ Un ragazzo racconta che da piccolino il suo primissimo approccio all'italiano è avvenuto tramite una mediatrice³⁷ che conosceva anche la sua lingua. Il dubbio che rimane, è se davvero la stragrande maggioranza dei genitori potesse fare a meno del sostegno dei mediatori (ma, a leggere le risposte date alle domande [124-127], non sembrerebbe), oppure se la loro mancanza dipendesse dal fatto che, coi vari tagli effettuati, non ci fossero mediatori a disposizione delle scuole, o non ce ne fossero abbastanza. (Margherita, 62) descrive, al di là della questione linguistica, che riflessi ha nei bambini quando i mediatori diventano "visibili" all'interno delle scuole: "quando ci sono i laboratori interculturali vengono a volte delle mediatrici, in un caso una signora nigeriana e una signora marocchina, velata, i bimbi erano contentissimi, dicevano 'sei come mia mamma', era una donna come la loro mamma in un ruolo importante, questo li ha davvero colpiti".

Si è chiesto direttamente ai ragazzi e ai loro genitori, per quella che è la loro esperienza, quali dovrebbero essere gli aiuti per le famiglie neo-arrivate.

I ragazzi si sono rivelati dei fiumi in piena [131]. Tre studenti su quattro sottolineano l'importanza dell'offerta di corsi di italiano L2,³⁸ (Monica, 114) pragmaticamente spiega "se vuoi davvero imparare [la lingua], servono dei corsi", alcuni studenti si soffermano sulle caratteristiche che questi dovrebbero avere, magari perché ne fanno o ne hanno fatto esperienza diretta:³⁹ sarebbe utile prevedere l'utilizzo

31 (Valdis, 64) e (Jack', 81) "alle elementari li ho visti per un mio amico cinese".

32 (Brioche, 84) "ho visto una volta una signora nigeriana che non riusciva a capire una cosa nella farmacia, e un'altra signora ha tradotto per lei".

33 (Cloe, 93) "ce l'ha spiegato la maestra chi è una mediatrice", (Koala, 104) "quando in classe arriva un compagno nuovo la prof viene con una mediatrice, così possiamo fare le presentazioni", (Fahad, 103) "l'insegnante di matematica sa l'inglese e fa da interprete fra scuola e papà", (Axel, 110) "alcune volte ci mandano avvisi in lingue diverse", (Pato, 112) "sono le signore che vengono alle riunioni", (Gianluca, 118) "quando abbiamo ritirato le schede [di valutazione = le pagelle] c'erano, girano di classe in classe".

34 (Gabiella, 32) "all'inizio era mio papà [a Torino da due anni] che seguiva le cose di scuola", (Monica, 114) "ci sono per tante lingue, ma con mia mamma non le usano mai".

35 (Iman, 23) "non ci sono mediatrici, viene mia figlia maggiore quando devo parlare con le maestre degli altri figli", (Luisa, 134) "non c'erano, ma sarebbe stato necessario", (Sergej, 145) "mia mamma ha aiutato i genitori del mio nuovo compagno a capirsi con le maestre", (Marina, 146) "per i nostri amici ho fatto io da interprete".

36 (Moho, 22) "c'erano nella scuola elementare", (Francesco, 33) "sia per la prima scuola di Moncalieri, sia per la seconda scuola di Torino", (Parallelogramma, 39) "per mia sorella alle medie", (Scartatore, 55) "una volta in terza c'era [una signora] che conosceva sia il marocchino che l'arabo, e un'altra che conosceva il cinese e l'italiano", (Patty, 68) "sono venute per i colloqui, sono le maestre che le chiamano".

37 (Ibrahim, 79) "le mediatrici ci facevano il corso di italiano in prima elementare".

38 (Ezio, 6) "invece di fare italiano con tutta la classe, bisognerebbe far fare alfabetizzazione [corsi di italiano L2] finché c'è bisogno, altrimenti è tempo perso, perché i ragazzi neo-arrivati non capiscono", (Sorpresa, 54) "ci vorrebbe un corso per imparare bene l'italiano, anche per saperlo scrivere bene, ci dovrebbero essere tantissimi corsi per migliorare l'italiano, però sempre sapendo la propria lingua [di famiglia], è importante conoscerla", (Luna, 101) "devono insegnare bene l'italiano al bambino, così aiuta anche i suoi genitori", (Gianluca, 118) "bisognerebbe fare un laboratorio con esercizi semplici, spiegando l'italiano", (Alessandra, 127) "ci vogliono maestre che li aiutino, così che imparino piano piano la lingua italiana, a leggere e a scrivere".

39 (Rosso, 17) "nella nostra scuola ci sono tre ore a settimana, il giovedì mattina", (Sofia, 18) "da noi ci sono corsi durante le ore di lezione", (Doha, 31) "alle elementari c'era una maestra che sapeva tantissime lingue e insegnava molto bene, e i bimbi in poco tempo cominciavano a parlare l'italiano", (Calcio cinque, 57) "c'è una maestra che prende i bambini di tante classi, gli spiega le cose, e li aiuta a fare i compiti".

della lingua di famiglia come lingua veicolare,⁴⁰ dovrebbero essere intensivi,⁴¹ non bisognerebbe fermarsi ai livelli basilici, ma offrire anche livelli avanzati,⁴² e di "italiano per studiare", facendoli cominciare ben prima che inizi l'anno scolastico.⁴³

Alcuni studenti specificano che ci dovrebbero essere aiuti mirati per riuscire a capire⁴⁴ e comunicare,⁴⁵ e non sentirsi quindi diversi dagli altri.⁴⁶ In questo senso sono diverse le persone che potrebbero aiutare: un compagno che parli la stessa lingua⁴⁷ (anche se si nota che poi diventa difficile seguire) o altri compagni,⁴⁸ un interprete in classe,⁴⁹ una mediatrice,⁵⁰ un insegnante di sostegno,⁵¹ un insegnante che possa seguire in modo mirato.⁵² Altri studenti pensano che misure efficaci potrebbero essere il giocare insieme in italiano,⁵³ rallentare i tempi,⁵⁴ e usare l'inglese come lingua veicolare.⁵⁵ Qualcuno si spinge in là e pensa all'organizzazione di corsi di recupero⁵⁶ uniti a dei doposcuola per aiutare nei compiti e nello studio al pomeriggio, per non rimanere indietro nelle materie. C'è chi infine pensa che la soluzione ottimale sia quella di stare sempre in classe coi compagni⁵⁷ e seguire un programma mirato,⁵⁸ solo una ragazza reputa che sia meglio seguire da subito esattamente il programma degli altri.

I genitori interpellati rispondono in modo simile, mettendo al primissimo posto la possibilità di seguire un corso di italiano L2 (eventualmente intensivo, e prima che inizi la scuola),⁵⁹ di lavorare in

40 (Silvia, 61) "un corso organizzato da un insegnante arabo che sa anche l'italiano", (Lucia, 71) "un insegnante che capisce bene la lingua dello studente, l'aiuta e gli insegna l'italiano, sia durante le ore di lezione che fuori", (Rubber, 73) "corsi con insegnanti madrelingua per circa sei mesi".

41 (Denisa, 5) "un corso intensivo, però in orario extrascolastico per non far perdere lezioni", (Fido, 72) "con tante ore, a giorni alterni", (Danger, 107) "in orario curricolare per tutto l'anno".

42 (Silvia, 21) "ci dovrebbero essere corsi avanzati nelle materie, per scrivere e leggere, quando ci sono problemi in una materia si viene aiutati", (Formica atomica, 34) "se i ragazzi arrivano alle medie, anche dei corsi in più [di quelli basilici,] perché poi c'è l'esame", (Scartatore, 54) "si devono fare corsi di italiano del livello giusto, bisogna farli partire".

43 (Frozen jogut, 40) "fare un corso di italiano all'inizio, e poi quando si sa l'italiano fare scuola normalmente".

44 (Pizza, 75) "aiutarli a capire, non so come si fa", (Max Godzilla, 79) "con disegni".

45 (Jessica, 131) "coi gesti, mano a mano imparo la lingua, come per il croato".

46 (Vanessa, 105) "per non farmi sentire diversa, essermi amica, per farmi sentire accolta".

47 (Parallelogramma, 39) "un bambino della stessa lingua che gli spiega le cose nella sua lingua", (Patty, 68) "un compagno della stessa lingua che aiuta traducendo la spiegazione delle maestre [lei l'ha fatto con un compagno neoarrivato]", (Djablo, 76) "io ho aiutato un mio compagno nuovo, finivo i miei esercizi e poi aiutavo lui, così tutto il tempo, questo per ca. due anni, non ha mai avuto corsi di italiano", (Cristiano, 80) "un compagno della stessa lingua che traduce, anche se poi diventa difficile per lui seguire", (Axel, 110) "la mia scuola fa molte cose per insegnare l'italiano, un bambino di un'altra classe dovrebbe fare da interprete, e spiegare le cose al bimbo nuovo".

48 (Ionela, 49) "ci vorrebbe l'aiuto di altri compagni che li coinvolgono in qualcosa", (Andrea Rossi, 70) "si danno degli esercizi di italiano e i compagni a turno danno una mano per farli", (Koala, 104) "quando arriva un compagno nuovo difficilmente i miei compagni vanno a parlarci, dovrebbe avere più occasioni di sentire l'italiano", (Taylor, 143) "in classe, lasciando del tempo, i compagni aiutano, impara così".

49 (Molly, 9) "ci vorrebbe un interprete in classe, così non si fa perdere tempo a chi deve seguire le spiegazioni, visto che ci sono tante materie, stanno in classe e piano piano gli si spiega cosa stiamo facendo", (Xavi, 66) "la maestra aiuta, e poi si chiama un traduttore in classe una volta a settimana", (Fahad, 103) racconta la prassi delle scuole inglesi, da lui frequentate nei due anni precedenti "in Inghilterra quando siamo arrivati non sapevamo l'inglese, ma c'era un interprete a scuola e stava con noi ogni giorno per tutto il tempo, e ci traduceva quello che dicevano gli insegnanti", (Spiderman, 111) "ci vorrebbe un interprete in classe, ma solo ogni tanto", (Luigi, 135) "ci va un interprete in classe finché i compagni nuovi sanno orientarsi".

50 (Ally, 125) "un tutor che sappia ambedue le lingue".

51 (Emma, 25) "bisognerebbe mettere un insegnante di sostegno, spiegare bene, far frequentare un corso di italiano, se no non si capisce niente".

52 (Feegardi, 46) "con la maestra, che mi porta in un'altra stanza", (Enrico, 48) "con un insegnante a parte che aiuta", (Sorella della luna, 56) "cercare di tradurre, gli insegnanti dovrebbero sapere più lingue per riuscire a tradurre, e poi un corso di italiano da frequentare in orario curricolare", (Mary, 78) "stare in classe e imparare gradualmente, con programmi e lingua semplificati".

53 (Viola, 147) "farli comunicare giocando con compagni italiani".

54 (Michael, 45) "parlare lentamente, con parole semplici, spiegare i termini, non andare di fretta".

55 (Anteia, 142) "si potrebbe comunicare in inglese".

56 (Francesco, 33) "è una cosa molto bella che [in Italia] la scuola sia obbligatoria, però ci vorrebbero corsi di recupero per i ragazzini che sono in difficoltà", (Mercedes, 58) "la maestra deve dare delle schede degli anni precedenti, e poi bisogna dare delle ripetizioni", (Sarah, 60) "ci va un corso di recupero tre volte alla settimana".

57 (Rosa spinosa, 69) "la maestra dovrebbe essere più paziente e spiegare più cose, quando la maestra spiega storia dovrebbe vedere se [il compagno NAI] ha capito, poi lui nell'intervallo potrebbe seguire un corso di italiano".

58 (Elisa, 53) "bisognerebbe dare un aiuto in classe, scrivere le parole su un foglio", (Fatima, 129) "in classe piano piano bambini imparano, le maestre devono avere pazienza".

59 (Moho, 22) "prima che inizi scuola, almeno un'ora al giorno", (Meha, 35) "bisognerebbe fare un corso intensivo prima di iniziare scuola, di modo che il ragazzino quando inizia la scuola riesce già ad orizzontarsi, se no sta tutto l'anno a scuola senza riuscire a seguire, non sa cosa spiega l'insegnante, perde tempo, e poi anche viene preso in giro", (Tita, 36) "un corso intensivo di italiano prima che inizino scuola, altrimenti rallentano la classe", (Nancy, 131) "avere pazienza, all'inizio è uno stress, quando sono andata in Libia senza sapere una parola i primi sei mesi è stato stress, i bimbi [NAI] prima di entrare in classe devono avere un corso intensivo di italiano".

classe con un programma individualizzato,⁶⁰ lentamente, in piccoli gruppi,⁶¹ avendo la possibilità di partecipare a corsi di recupero,⁶² e a un doposcuola, affiancati da un insegnante,⁶³ da un interprete in classe o da un compagno tutor.⁶⁴ C'è chi vorrebbe aiutare i ragazzi facendo frequentare loro corsi di italiano già nel paese di origine,⁶⁵ altri sottolineano la necessità che vi siano misure mirate, e la capacità di sapersi mettere nei panni di chi arriva, portando avanti interazione e integrazione. (Meha, 35) la vede così: "bisognerebbe fare un corso intensivo prima di iniziare scuola, di modo che il ragazzino quando inizia la scuola riesce già ad orizzontarsi, se no sta tutto l'anno a scuola senza riuscire a seguire, non sa cosa spiega l'insegnante, perde tempo, e poi anche viene preso in giro". Non si può fare a meno di notare che ciò che genitori e ragazzi trovano maggiormente auspicabile, è quello che le scuole torinesi, per mancanza di fondi e di risorse, negli ultimi anni hanno offerto sempre meno, ovvero i laboratori di italiano L2 e insegnanti che possano offrire sostegno mirato.

Nel leggere le ricchissime proposte di ragazzi e genitori presentate nelle note a piè di pagina emerge una notevole capacità collettiva di utilizzare uno sguardo psico-pedagogico, unito ad empatia, che porta a osservazioni e riflessioni precise sui fenomeni legati all'arrivo di studenti da altri paesi, così come all'individuazione di bisogni e strumenti atti a soddisfarli, espressi con modalità che rilevano indubbie competenze nell'ambito della pianificazione di interventi didattici. Si trova il risultato di elaborazioni di esperti in erba, unite alla freschezza e alla varietà di idee derivanti in parte dalla creatività dell'età, e in parte dall'aver un'esperienza diretta dell'argomento: alla luce di ciò è altamente auspicabile che delle commissioni che elaborano le linee guida per gli studenti bilingui faccia anche parte chi è parte in causa, ovvero i genitori immigrati e i loro figli.

Un'ultima riflessione è legata al fatto che ci si trovi nuovamente⁶⁶ di fronte ad un caso di "mancanza di parole", quella per designare gli insegnanti di italiano L2. In Italia, anno dopo anno, vengono regolarmente formati dalle università insegnanti di italiano L2, e anche se da poco esiste, finalmente, una "classe di concorso"⁶⁷ loro dedicata, continua a non esserci il diritto di ottenere l'insegnamento dell'italiano L2, gli insegnanti che se ne occupano sono figure evanescenti, che vanno e vengono senza soluzione di continuità, a cui i ragazzini intervistati danno come etichetta iperonima quella dell'insegnante "di sostegno". Nell'ordinamento scolastico italiano però gli insegnanti "di sostegno all'integrazione scolastica", sono gli insegnanti assegnati agli allievi disabili e alla classe intera per aiutare nell'apprendimento e nella relazione i ragazzi con una certificazione di disabilità, e per favorirne i processi di integrazione. Si tratta di un diritto sancito per legge,⁶⁸ gli insegnanti hanno un nome, uno status, fanno parte dell'organico scolastico, e hanno uno stipendio. L'attuale normativa italiana prevede l'insegnamento nelle scuole dell'italiano L2, ma non specifica chi debba svolgerlo, come, con quali risorse, non si tratta quindi di un diritto esigibile dello studente, ma di un'offerta volatile e contingente legata dalla capacità "di arrangiarsi" delle scuole, e dall'offerta contingente dei singoli territori ed enti

60 (Marianka, 29) "dipende dai bambini, nella classe di mio figlio grande è arrivato a dicembre un ragazzo cinese, molto più avanti di matematica, ma non sapeva l'italiano, lui usava sempre il dizionario, aveva una grande forza di volontà, a fine anno lo sapeva benissimo", (Cristina, 148) "ci va un piano di studi differenziato, un programma personalizzato, un'assistenza diversa, strumenti diversi, non solo lo studio nozionistico, per nostra figlia è stato molto pesante, a un certo punto ha dovuto cambiare scuola, quando è arrivata in Italia è stata retrocessa di due classi, non sapeva l'italiano".

61 (Margherita, 62) "ci vorrebbero dei corsi intensivi di italiano in gruppi piccoli di bimbi italiani e stranieri, in cui usare la lingua e entrare in relazione".

62 (Florentina, 10) "ore in più, anche a pagamento, per far capire bene le cose, se viene mio figlio a casa e mi dice che non ha capito matematica, io non lo so aiutare, e non posso sempre dire a mia figlia di aiutarlo, perché anche lei ha da studiare".

63 (Lori, 139) "dipende da dove arrivano i ragazzi, dalla loro lingua e cultura, ci deve essere una figura per aiutare ad inserirsi, un aiuto all'inizio", (Marina, 146) "in questa scuola è arrivato un bimbo polacco adottato: le maestre comunicavano con lui nella sua lingua col vocabolario".

64 (Mae Coruja, 63) "offrire l'aiuto di un compagno della stessa etnia che rassicuri che tutto andrà bene, una specie di tutor che lo aiuti all'inizio, senza caricarlo di responsabilità".

65 (Turia, 30) "bisognerebbe fare dei corsi di italiano nei paesi di origine, così quando i bambini arrivano qui sanno già l'italiano, altrimenti qui i bambini [che non sanno l'italiano] vengono messi indietro di un anno".

66 Come nel caso della "retrocessione", ovvero dell'inserimento in una classe più bassa rispetto all'età anagrafica, e al percorso di studi compiuto nel paese d'origine.

67 In Italia si possono insegnare determinate materie e combinazioni di materie se il proprio titolo di studio universitario contiene un piano di studi che dia l'accesso alle "classi di concorso" (cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/PRTA-TitoliAccesso/avvio.action>), essendo per dettato costituzionale (art. 97, III comma) il concorso pubblico l'unico strumento per poter aver accesso agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni. Tutti gli insegnamenti sono riconducibili quindi a una specifica classe di concorso, che negli anni può venire ri-organizzata; anche gli insegnanti di sostegno sono riconducibili a una specifica classe di concorso e, a loro volta, a aree didattiche. La classe di concorso A23, "Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)" esiste, eminentemente sulla carta, dall'a.s. 2016-2017 (v. p. 188). Il corollario, di fatto, è che tutte le persone di buona volontà possono insegnare, ovviamente su base volontaria, l'italiano L2.

68 Si tratta di una legge allora rivoluzionaria a livello europeo, la n. 517 del 4 agosto 1977, che aboliva le scuole e le sezioni differenziali per rendere universale l'approccio dell'apprendimento integrato all'interno delle classi comuni.

locali. Per tornare a Torino, dall'a.s. 2010-2011⁶⁹ non esistono più gli insegnanti distaccati per svolgere i laboratori di italiano L2. Quando esistevano, a Torino venivano chiamati "insegnanti di laboratorio", in altre regioni del Nord Italia (Lombardia, Veneto, Emilia) vengono invece denominati "insegnanti facilitatori". Non essendo questa figura concretamente prevista dalla normativa ministeriale, e non facendo più parte del corpo docente delle scuole torinesi, non esiste quindi un nome per loro, i ragazzi intervistati si aiutano con la figura che a loro sembra più simile, l'insegnante che aiuta i compagni con qualche difficoltà, che quindi diventa per estensione anche l'insegnante di italiano L2.

Se si chiede ai ragazzi quali potrebbero essere gli aiuti per genitori neo-arrivati [132] ritroviamo la risposta plebiscitaria del corso di italiano L2,⁷⁰ che alcune scuole già offrono,⁷¹ accompagnata da una proposta forte di prevedere persone che facciano da tramite: mediatori⁷² e interpreti,⁷³ e in mancanza di questi volontari,⁷⁴ parenti,⁷⁵ conoscenti,⁷⁶ compagni della stessa lingua di famiglia,⁷⁷ o i figli stessi.⁷⁸ Le prime due figure vengono complessivamente citate 35 volte, le cinque successive complessivamente 5 volte, sembrerebbe quindi che i ragazzini trovino auspicabile un approccio professionale e non improvvisato per la comunicazione scuola-genitori. Tutto questo all'interno di scuole che usino anche le lingue di famiglia e lingue internazionali per la comunicazione,⁷⁹ e che magari si facciano da tramite per permettere ai genitori di seguire delle visite guidate della città. Gli insegnanti poi dovrebbero parlare in modo più semplice ai colloqui, e rendere gli avvisi più leggibili.⁸⁰

I genitori seguono in parte le proposte dei figli, in particolare rispetto all'offerta dei corsi di italiano L2⁸¹ e alla presenza di mediatori, a queste aggiungono pragmaticamente di verificare che ci siano, e vengano usati, dizionari bilingui, di sfruttare la televisione italiana per informarsi e ascoltare la lingua, di attivare all'interno delle scuole gruppi di aggregazione per le mamme;⁸² più in generale, l'invito è di provare a mettersi nei panni dei genitori neo-arrivati e di comportarsi in modo empatico,⁸³ coinvolgendoli attivamente nella vita scolastica,⁸⁴ per riuscire ad interagire.⁸⁵

69 Mentre continuano ad esistere, anche se a ranghi ridotti, ad esempio in Lombardia e in Veneto, si tratta quindi di decisioni diverse all'interno delle singole Direzioni Scolastiche Regionali.

70 (Jack, 2) "un corso ad un prezzo basso, perché sapere la lingua è un diritto di tutti", (Silvia, 21) "fare dei corsi per aiutarli", (Rubber, 73) "gratuito", (Max Godzilla, 89) "in cui ci si capisce in inglese".

71 (Erica, 7) "la scuola materna della seconda figlia offre corsi di italiano", (Camilla, 11) "ogni anno attivano dei corsi, però la gente non è responsabile, molte signore straniere andavano in modo irregolare, e poi l'hanno chiuso", (Alexis, 19) "nella mia scuola elementare c'erano", (Avril 20) "alle elementari li facevano", (Giovanni, 106) "la scuola dovrebbe indicare dove ci sono corsi".

72 (Valentina, 15) "mia mamma parla l'italiano, ma non così bene come mio padre, se ci fosse un mediatore, con le insegnanti si capirebbero meglio", (Meha, 35) "bisognerebbe convocare un mediatore, che spiega dove si può imparare l'italiano".

73 (Molly, 9) "ci vorrebbero interpreti, così i genitori potrebbero capire cosa fanno i loro figli".

74 (Doha, 31) "alle elementari mia mamma aiutava chi non sapeva ancora l'italiano, come una mediatrice, ma non era un lavoro [era volontaria]".

75 (Warda, 43) "qualche parente che ti aiuta", (Laura, 113) "se c'è un parente ti può dare un dizionario, indicare un corso".

76 (Andrea Rossi, 70) "bisognerebbe trovare delle famiglie che parlano la stessa lingua, e i genitori poi traducono", (Dani, 86) "uno che parla una lingua simile può indicare ai genitori un posto dove si insegna l'italiano".

77 (Pacífico, 8) "ci sono dei compagni cinesi che traducono, non c'è il traduttore per i cinesi", (Alexander, 65) "un bambino dovrebbe fare da traduttore".

78 (Wook, 74) "di solito sono i figli che aiutano i genitori per la scuola", (Brioche, 84) "dovrebbero insegnare l'italiano ai figli, così loro l'insegnano poi ai loro genitori", (Luisa, 120) "i genitori imparano dai figli".

79 (Ronaldino, 52) "la scuola dovrebbe imparare l'inglese, e usare la lingua dei genitori".

80 (Emma, 25) "gli avvisi che scrivono sono lunghi, incomprensibili, non si capisce niente, dovrebbero usare parole più facili, e ai colloqui parlare più semplicemente".

81 (Moho, 22) "servirebbero corsi nei quartieri, nelle scuole di zona, con orari flessibili, in modo da riuscire a conciliarli con lavoro e famiglia", (Marianka, 29) "la scuola delle mamme secondo me è un'ottima idea. Le mamme straniere a Torino difficilmente hanno l'appoggio della famiglia, non sanno a chi lasciare i figli, in questo modo riescono ad imparare la lingua, e i figli sono occupati", (Tita, 36) "ci va la scuola delle mamme, bisogna invitare le mamme neo-arrivate a vedere la televisione italiana, e a limitare la parabola", (Noel, 133) "offrire la scuola delle mamme, mia moglie ci è andata quando poteva", (Luise, 134) "proporre la scuola delle mamme, così imparano sia i genitori che i figli, una volta a settimana".

82 (Margherita, 62) "si dovrebbero formare gruppi sul territorio con donne italiane e non, partendo dalla danza e da altre attività, ci sarebbe scambio, si creerebbe comunità, ci sarebbe condivisione di esperienze, si parlerebbe, e si userebbe l'italiano", (Mae Coruja, 63) "fare gruppi separati maschi e femmine, garantisce che le donne riescano davvero a frequentare, ci vorrebbero insegnanti davvero in gamba, molti genitori vivono in situazioni di forte costrizione, ci sono problemi di relazione, il corso dovrebbe essere rilassante e divertente".

83 (Florentina, 10) "non dire che [il figlio neo-arrivato] non ha voglia, prova a capire che cosa non va, quando io ho mandato i figli a scuola l'italiano lo capivo abbastanza, ma le cose di scuola no".

84 (Peppina, 137) "coinvolgere la famiglia nella vita scolastica", (Lori, 139) "se arriva una coppia francese a Torino i figli vengono messi al liceo francese, ci sono parecchi aiuti per la retta per i francesi, nella scuola italiana ci dovrebbe essere una figura che spiega come funziona la scuola, ma se ne fregano".

85 (Jas, 144) "ci va un aiuto per imparare la lingua, e per conoscere le famiglie ed entrare nella società, per conoscere le abitudini, se vado nel paese del mio compagno in Abruzzo le abitudini nel salutare sono completamente diverse che a Torino".

7.2 Le classi con studenti bilingui: l'apprendimento di italiano e di lingua di famiglia

Prima di affrontare la questione delle lingue a scuola, desideravamo capire qualcosa di più delle caratteristiche delle classi che frequentano i ragazzi intervistati [133]. La loro composizione media vede l'Italia come prima nazionalità⁸⁶ elencata, seguita quasi a pari merito da Marocco e Romania, seguite a loro volta da altri 47 paesi⁸⁷ (circa un quarto di quelli rappresentati all'ONU), non di rado con la presenza figli di coppie miste. Per i ragazzi di queste classi si parla di "multiculturalismo quotidiano", Anna Granata (2014) ha creato il neologismo di "nativi interculturali". La giornalista Sabika Shah Po-via (2013) le descrive così:

Oggi leggo di scuole pubbliche multiethniche, a volte anche con soli due o tre italiani "puro sangue" in una classe. Leggo di bambini che imparano altre lingue oltre all'inglese. Leggo di bambini di otto anni che sanno che la loro amica Radha non deve mangiare la mucca, Ali non mangerà il maiale e che Boaz viene dall'Israele.

Si tratta, con Laura Tussi (2015), di classi cosmopolite e internazionali, culturalmente e linguisticamente assai⁸⁸ eterogenee,⁸⁹ in cui, quando vi sono compagni che condividono la stessa lingua di famiglia (accade tre volte su quattro) [134], la utilizzano, o usano la variante standard⁹⁰ o ancora una lingua franca⁹¹ in quasi tre quarti dei casi; in classe,⁹² anche se non tutti i compagni⁹³ e le insegnanti⁹⁴ lo accettano di buon grado, e fuori,⁹⁵ per aiutare compagni che sanno poco l'italiano,⁹⁶ per scherzare,⁹⁷ oppure anche con l'intento esplicito di parlare in modo "segreto".⁹⁸ Viceversa viene più facile usare l'ita-

86 I ragazzi quando si poneva loro la domanda "di che paese sono i tuoi compagni?" hanno a volte risposto con una controdomanda, assolutamente legittima: "che cosa vuol dire di quale paese, quello dove sono nati loro, quello dove sono nati i loro genitori, o la cittadinanza?" (cfr. le interviste 4, 13, 46, 47, 56, 78, 89, 105, 110, 113). Chi scrive, in questo contesto, non era interessata a cittadinanza e documenti, e solo secondariamente a luoghi di nascita, quanto piuttosto ai "paesi di origine" dei compagni, ai punti di riferimento culturali e linguistici (diretti o tramite i genitori). Per questo motivo si sono registrati esplicitamente anche i ragazzi binazionali, intesi come figli di coppie miste, perché hanno anche altri riferimenti culturali e identitari, oltre a quelli riferiti all'Italia.

87 Eccone l'elenco in ordine alfabetico realizzato integrando le liste dei figli con quelle dei genitori: Afghanistan, Albania, Algeria, Argentina, Bangladesh, Bolivia, Bosnia, Brasile, Bulgaria, Camerun, Canada, Capo Verde, Cile, Cina, Colombia, Congo, Costa d'Avorio, Croazia, Ecuador, Egitto, Eritrea, Filippine, Francia, Germania, Ghana, Gran Bretagna, Grecia, India, Kazakistan, Libano, Macedonia, Moldavia, Nigeria, Pakistan, Perù, Polonia, Portogallo, "Rom", Russia, Senegal, Slovenia, Somalia, Spagna, Togo, Tunisia, Vietnam.

88 I due estremi sono rappresentati dalle classi di (Sergej, 144) e (Viola, 147), che frequentano scuole confessionali che prevedono il pagamento di una retta, in cui "gli stranieri" sono l'eccezione, mentre (Daniele, 87) spiega che nella sua classe "c'è solo un italiano 'vero'".

89 (Mae Coruja, 63) "mio figlio ha legato molto con due bimbi cinesi, lui ha passione per la Cina, e i compagni cinesi, a loro volta, dicono che amano il portoghese, si vede che loro fanno scambi linguistici", (Chiaretta, 90) specifica dei suoi compagni italiani "quasi nessuno è del Piemonte, sono della Calabria, Puglia, Sicilia".

90 (Xavi, 66) "coi miei compagni cinesi parliamo cinese mandarino".

91 (Rubber, 73) "parlo lo spagnolo con un compagno delle Filippine che lo sa un po', tramite la mamma", (Matteo, 77) "uso l'inglese con i compagni pachistani, filippini e peruviani", (Fahad, 103) "parlo inglese con il ragazzo nigeriano e con quello filippino", (Ally, 125) "l'inglese non lo uso, ma mi piacerebbe avere amici con cui parlare inglese, i ragazzi delle Filippine l'inglese lo sanno abbastanza bene".

92 (Omar, 12) e (Scartatore, 55) "all'intervallo", (Diablo, 13) "nell'ora di alternativa", (Alexis, 19) "in classe e anche fuori", (Nichiminasch, 38) "con i compagni marocchini, è quasi uguale al tunisino", (Curo, 44) "il marocchino lo uso con un compagno, l'altra è femmina, si vergogna a parlare marocchino, parla solo italiano", (Axel, 110) "c'è un bimbo brasiliano in un'altra quinta, alcune volte quando siamo da soli parliamo brasiliano". Di fronte a questa estemporaneità e ghetizzazione generalizzata delle lingue di famiglia, salta all'occhio quello che dice (Karate, 140), che frequenta invece una scuola bilingue "bene", e che descrive invece la normalità scolastica del bilinguismo "nella mia pagella il francese non è una lingua straniera, è una seconda L1".

93 (Rosso, 17) "ci piace usare il marocchino, però una compagna pensa che la prendiamo in giro", (Luisa, 120) "altri compagni ci dicono 'non dovete parlare in questo modo'".

94 (Cheril, 41) "a scuola non si può, dobbiamo parlare tutti l'italiano", (Amine, 42) "le compagne fra di loro parlano italiano, noi maschi marocchino, le prof dicono 'qua siete in una scuola della Repubblica Italiana, dovete parlare italiano'", (Fatima, 129) "la sua professoressa gli ha detto che in classe si parla italiano, il marocchino solo fuori scuola".

95 (Nini, 14) "quando giochiamo a palla prigioniera", (Valentina, 15) e (Formica atomica, 34) "però fuori scuola", (Emma, 25) "qualche volta per strada per venire a scuola", (Rica, 28) "solo fuori dalla scuola, dentro la scuola solo l'italiano", (Paralelogramma, 39) "per giocare a calcio", (Veronica, 100) "fuori dalla scuola, in classe ci viene da parlare italiano".

96 (Alexander, 65) "solo con due bambine, perché loro non parlano ancora bene l'italiano, con gli altri compagni parlo italiano", (Angela, 98) "per spiegare una cosa un po' più complicata, ma solo con chi è arrivato da poco", (Koala, 104) "con un compagno arrivato da poco, per aiutarlo", (Cathrin, 123) "uso sempre il filippino con una compagna arrivata cinque mesi fa, io l'aiuto", (Marina, 146) "all'inizio col nuovo compagno si parlavano in russo, ora sempre più in italiano".

97 (Jack, 2) "quando ci vogliamo dire delle barzellette", (Tita, 36) "per le barzellette, le battute" (essendo basate su giochi di parole, sono spesso di difficile traduzione).

98 (Denise, 5) "il mio compagno rumeno è da più tempo in Italia [rispetto a me], e gli viene più spontaneo parlare italiano, il rumeno lo usiamo però per dirci cose segrete".

liano coi compagni nati in Italia⁹⁹ oppure con quelli con cui, pur provenendo dallo stesso paese o dalla stessa zona geografica, non ci si riesce a capire.¹⁰⁰

Sette ragazzi su nove riportano che a scuola vi sono momenti [135] in cui vengono tematizzate peculiarità delle lingue di famiglia o dei paesi di origine:¹⁰¹ assai frequentemente nelle ore di religione,¹⁰² di italiano, storia e geografia,¹⁰³ di musica,¹⁰⁴ arte;¹⁰⁵ in occasioni speciali¹⁰⁶ o partendo da spunti del quotidiano,¹⁰⁷ spesso sono proprio i ragazzi a integrare e allargare la didattica, condividendo con la classe la loro esperienza diretta,¹⁰⁸ così che certi argomenti non sono "solo" più stampati nei libri di testo. Questo porta a volte, come racconta (Jas, 144), a rovesciare luoghi comuni "mia figlia ha la pelle molto chiara, le dicono tutti 'sarà per la mamma russa', lei risponde 'no, per il papà piemontese', io non ho assolutamente la carnagione chiara". A volte invece sono i compagni¹⁰⁹ a fare domande sulle diverse lingue (molto volentieri sulle parolacce) o sui diversi paesi di origine.

99 (Danger, 107) "con una bimba parlo italiano perché è nata qui, con il compagno arrivato da poco tagalog, con il terzo tutti e due".

100 (Randa, 4) "con la mia compagna marocchina e con quella tunisina parlo italiano, perché non le capisco", (Doha, 31) "ho dei compagni egiziani, ma sono semi-egiziani, perché non sanno dire una parola di egiziano", (Gabriella, 32) "sì, solo che i miei compagni di altri paesi non mi capiscono molto bene [quando parlo in tunisino], io capisco loro, ma non viceversa", (Wook, 74) "ho un'amica albanese in un'altra classe, ma parliamo italiano perché abbiamo due dialetti diversi".

101 (Chiara, 16) "con le compagne del Brasile parliamo di Capo Verde e del Brasile", (Alexis, 19) "ogni tanto i prof chiedono delle parole in rumeno", (Moho, 22) "chiedono informazioni sulla cultura, sulla cucina marocchina", (Simo, 24) "sia sulla lingua, che di letteratura e di geografia del Marocco", (Rica, 28) "con una prof che parla portoghese, e poi anche in storia e in italiano", (Sorella della luna, 56) "la maestra ci ha chiesto come si dice 'stai zitto!' in marocchino", (Enrico, 48) "fanno domande sulle feste rumene", (Ibraim, 51) "fanno domande su usanze rumene", (Calcio cinque, 57) "il maestro di inglese ci chiede delle frasi in rumeno, a volte parliamo delle feste rumene a religione", (Valdis, 64) "mi fanno domande sull'inglese e sulla Nigeria, anche sull'igbo, più raramente", (Rosa spinosa, 69) "il maestro di inglese vuole imparare il cinese, il marocchino, ecc.", (Cloe, 93) "mi fanno domande sul ghanese e sul Ghana", (Jessica, 121) "mi fanno domande sul croato, mi chiedono di tradurre delle frasi", (Claudia, 124) "una prof mi parla sempre in spagnolo".

102 (Diablo, 13) "ad esempio nell'ora di religione [cattolica] quando studiamo l'Islam o le feste musulmane", (Turia, 30) "mio figlio ha raccontato episodi del Corano", (Warda, 43) "in religione si parla dell'Islam, una volta un compagno ha scritto una parola alla lavagna, e la prof gli ha chiesto cosa voleva dire".

103 (Sara, 3) "nelle ore di geografia e storia, in quella di antologia abbiamo trattato un autore brasiliano che l'insegnante di lettere aveva scelto apposta", (Randa, 4) "in letteratura e in geografia", (Molly, 9) "in storia si spiegano i popoli conquistati", (Valentina, 15) "in storia mi fanno domande sulla religione musulmana, oppure i compagni mi chiedono delle cose", (Rosso, 17) "la prof di storia e geografia fa domande sul Marocco", (Doha, 31) "si è parlato dell'emigrazione", (Gabriella, 32) "abbiamo fatto la primavera araba, in geografia la Tunisia e il Marocco, abbiamo fatto anche degli spettacoli per le elementari con letture in arabo [Le mie lingue]", (Formica atomica, 34) "abbiamo fatto la Romania in geografia", (Sjlvia, 61) "gli insegnanti mi fanno domande sulla storia dell'Egitto".

104 (Frozen yogurt, 40) "i compagni mi chiedono come si dicono i saluti, in musica abbiamo fatto una samba", (Mary, 78) "una volta sola ho cantato in rumeno nell'ora di musica".

105 (Taylor, 143) "succede molto spesso, mi fanno domande su lingua e cultura russa, storia e storia dell'arte".

106 (Jack, 2) "solo quando c'è stata la recita di Natale", (Denise, 5) "quando si fanno i lavori sulle lingue [Le mie lingue] e in geografia, oppure fra compagni", (Florentina, 10) "i ragazzi fanno relazioni sul proprio paese e usano anche le lingue di famiglia, poi spiegano in italiano ai compagni; [per "Le mie lingue"] hanno scritto una poesia in rumeno e italiano su un cartellone", (Nini, 14) "per imparare le parolacce, e poi in religione", (Emma, 25) "alle elementari ci dicevano 'non dovete parlare rumeno a scuola, perché qui siamo in Italia e si deve parlare italiano', ora alle medie stiamo facendo un lavoro sulle favole [Le mie lingue], poi parliamo della Romania in geografia", (Natalia, 26) "facciamo delle fiabe e le traduciamo [Le mie lingue]", (Marianka, 29) "ogni tanto mio figlio mi chiede ricette o canzoni polacche per la scuola, alle recite 'Bella ciao' è stata cantata in dodici lingue diverse, è una scuola davvero internazionale", (Wook, 74) "abbiamo parlato con la prof di lettere di bilinguismo, abbiamo fatto dei cartelloni multilingui [Le mie lingue]", (Vanessa, 105) "è successo una volta sola per 'Le mie lingue', poi basta", (Cathirin, 123) "ogni tanto facciamo lavori mirati, ad esempio con poesie nelle lingue di famiglia e in italiano per 'Le mie lingue'", (Marina, 146) "l'anno scorso hanno fatto le giornate delle lingue, ogni mamma ha presentato ai bimbi la propria lingua, il maestro mi ha chiesto all'inizio di parlare subito qualche minuto in russo, così che i bimbi potessero capire cosa vuol dire trovarsi immersi in un ambiente con una lingua che non si capisce".

107 (Michael, 45) "ci sono occasioni in cui si parla della propria famiglia e del Camerun", (Mercedes, 58) "i compagni a volte ci chiedono delle parole, la maestra di italiano ci chiede delle nostre vacanze [nel paese di origine]", (Patty, 68) "i compagni ci chiedono delle parole, le maestre di scrivere testi sulle nostre vacanze, o sulle origini dei nostri genitori", (Nancy, 131) "facevano domande sull'estate con la nonna", (Luigi, 135) "i compagni mi chiedevano dei miei viaggi".

108 (Jennifer, 47) "ci chiedono delle parole, di storia e geografia facciamo noi la presentazione", (Christine, 83) "soprattutto il maestro, ci chiede come si dice 'stai zitto' in marocchino, l'altro giorno la maestra ci ha chiesto di fare un poster sulle cerimonie del nostro paese", (Chiaretta, 80) "i compagni mi fanno domande sulla lingua e sul paese, l'anno scorso quando abbiamo studiato gli Egizi ho portato molte cose in classe".

109 (Camilla, 11) "a volte i compagni chiedono le parolacce, oppure si parla delle proprie origini, io di geografia faccio la tesina sul Marocco", (Omar, 12) "gli amici fanno domande sul Marocco, a volte in geografia", (Silvia, 21) "quando ci vedono parlare in rumeno i compagni ci fanno delle domande", (Francesco, 33) "i compagni mi prendono in giro e mi chiedono le parolacce, i miei prof fanno domande sulla Cina", (Amine, 42) "i compagni ci chiedono le parolacce, in approfondimento o in tecnologia si è parlato del Marocco", (Feegardi, 46) "mi fanno domande sulla lingua, ai miei compagni rispondo, coi prof non mi oso", (Ionela, 49) "i compagni mi chiedono parole in rumeno, una volta la nuova prof ci ha chiesto della Romania", (Peter Parker, 97) "i miei compagni provano a imparare il rumeno, ma hanno una pronuncia buffa", (Rex, 99) "le maestre e i compa-

Dal grandissimo numero di risposte dettagliate date a questa domanda, che per ragioni di spazio qui vengono trascritte solo in parte, emerge quanto preziosi siano i momenti in cui la lingua e il paese di origine della propria famiglia abbiano uno spazio all'interno delle lezioni, non siano più invisibili. Questo avviene quasi spontaneamente quando la programmazione curricolare prevede la trattazione di temi non legati ai confini nazionali, come può essere per la geografia¹¹⁰ e la storia, altre volte c'è un'intenzionalità nel voler rendere interculturale la propria pratica didattica che porta alcuni insegnanti a ripensare la trattazione di determinati argomenti. Risalta quanto nelle classi sia spesso presente un interesse "naturale" verso le lingue di famiglia dei diversi allievi e compagni, a cui di regola ci si accosta in maniera estemporanea e saltuaria. In questo senso è interessante notare quanti ragazzi abbiano descritto le esperienze di condivisioni di lingue svolte all'interno del progetto "Le mie lingue" (v. p. 405), in cui il Comune per diversi anni, ogni mese di febbraio aveva sollecitato a fare emergere, lasciar spazio e a festeggiarla la ricchezza linguistica presente nelle scuole: sembrerebbe davvero che l'aver offerto occasioni e proposte operative concrete avesse permesso ad allievi, genitori e insegnanti di vivere, almeno qualche giorno all'anno, in maniera "quasi ufficiale" il multilinguismo naturalmente presente nelle classi. Riprendendo Losco (2014: 23-24), si osserva che le

classi di oggi sono molti simili all'idea di *melting pot*, ossia un crogiolo di lingue, tradizioni culturali, confessioni religiose, attitudini, personalità, aspettative legate al percorso migratorio e molto altro ancora [...]. Questa grande varietà può essere trattata come risorsa o come problema: sta all'insegnante sviluppare in classe un atteggiamento che, preso atto delle differenze, valorizzi la complementarità attraverso la conoscenza di esperienze e punti di vista diversi. Come ricorda l'Art. 3 della Costituzione italiana¹¹¹ la scuola ha il dovere di "pensare a tutti".

Di fronte a queste classi profondamente multiculturali desideriamo aprire una parentesi sull'atteggiamento nelle scuole pubbliche verso le diverse appartenenze religiose degli allievi. In Italia, in seguito agli accordi concordatari fra Italia e Vaticano¹¹² vi è la facoltà per gli allievi di frequentare l'Insegnamento della Religione Cattolica IRC (2 h settimanali alle materne e alle elementari, 1 h settimanale alle medie). Viste le finalità di questo insegnamento, genuinamente confessionale,¹¹³ si desiderava sapere [107] quanto i ragazzi intervistati, che appartengono anche a religioni diverse a quella Cattolica, o non sono credenti,¹¹⁴ approfittino di questa offerta scolastica. Più della metà sceglie di non frequentare questo insegnamento¹¹⁵ e segue invece le ore di "attività alternativa" alle elementari,¹¹⁶ o di "studio assistito" alle medie, i tre settimi degli studenti invece seguono queste lezioni, o perché sono cattolici, o perché sono incuriositi dalla religione cattolica,¹¹⁷ oppure perché alcuni insegnanti di religione decidono, motu proprio (ovvero con la tolleranza della Diocesi?), di modificare i programmi previsti e di offrire, di fatto, un insegnamento laico di "Religioni ed etica",¹¹⁸ reputando che sia importante per tutti i

gni fanno domande sulla lingua e su Perù", (Ash, 117) "i compagni mi chiedono parole in spagnolo".

110 Gli attuali curricoli scolastici prevedono che si affronti il continente europeo per la prima volta in seconda media, quando i ragazzini hanno 12-13 anni, e gli altri continenti l'anno successivo, quando molti ne hanno già compiuti 14. Una decisione (figlia della riforma della Ministra Moratti del 2003) che appare anacronistica rispetto al mondo in cui crescono i ragazzi e che permette loro, solo dopo aver raggiunto la pubertà, di scoprire qualcosa dei tanti paesi da cui provengono le famiglie dei compagni di banco.

111 Questo articolo si applica in realtà ai cittadini italiani, motivo in più per rendere più facile l'accesso alla cittadinanza italiana anche ai bambini e ai ragazzi con genitori che vengono da altri paesi. La Costituzione Italiana (1948) all'art. 3 recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. / È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

112 V. l'Accordo di Revisione del Concordato lateranense tra la Santa Sede e la Repubblica Italiana del 18 febbraio 1984 (cfr. art. 9, comma 2 e protocollo addizionale, punto 5, lettera b, n.1) e alla successiva Intesa tra la CEI e il MPI, ora MIUR, per l'IRC nelle scuole pubbliche, firmata il 14 dicembre 1985.

113 Si cita l'art. 1 dei *Nuovi programmi di IRC*, da www.vicariatusurbis.org:

Nel quadro delle finalità della scuola e in conformità alla dottrina della Chiesa cattolica, l'I.R.C. concorre a promuovere l'acquisizione della cultura religiosa per la formazione dell'uomo e del cittadino e la conoscenza dei principi del cattolicesimo che fanno parte del patrimonio storico del nostro Paese.

114 (Florentina, 10) "siamo pentecostali".

115 (Gabiella, 32) ci tiene a dire che "in Tunisia frequentavo religione", (Sorella della luna, 45) "a scuola coranica frequento religione".

116 Lamentandosi un po', perché non esistendo un programma per questa materia, e venendo messi insieme bimbi di classi diverse, il rischio è che vengano ripetuti argomenti già affrontati in classe. (Mae Couja, 63) come mamma si pone il problema su come il figlio, che non frequenta l'insegnamento religioso confessionale, possa avere un'istruzione religiosa, visto che a scuola non esiste un insegnamento laico, "mio figlio non ha istruzione religiosa, ogni tanto gli racconto delle cose della Bibbia, gli spiego dell'importanza che riveste la religione nella vita di molte persone".

117 (Francine, 1) "mio figlio deve conoscere la religione" e (Cristiano, 80) "anche se sono ortodosso, frequento religione cattolica, perché voglio imparare di più sulle altre religioni".

118 Questo viene riportato da (Ezio, 6), (Warda, 43), (Lori, 139) e (Katate, 140).

ragazzi avere un'istruzione religiosa,¹¹⁹ e delegando quindi l'educazione religiosa confessionale all'extra-scuola, nello specifico, alle famiglie e ai diversi ministri di culto.

Ritorniamo ora al ruolo che occupano le lingue di famiglia nelle scuole. Nonostante una vulgata comune che identifica l'usare una lingua in famiglia o con amici, come conoscere tout court la lingua,¹²⁰ i genitori allofoni sono consapevoli, che un uso esclusivamente orale e limitato ad alcuni domini, non porta i loro figli all'ampiezza di repertorio e di competenze, che si raggiunge quando si viene scolarizzati in una determinata lingua; diversi di loro riflettono quindi insieme ai loro figli sulle possibilità concrete che vi sono per poter studiare la propria lingua di famiglia.¹²¹ Se si chiede ai ragazzi se sia possibile studiare la propria lingua di famiglia sul territorio cittadino [136] quattro quinti¹²² rispondono di sì, uno su sette non ne è a conoscenza, alcuni non lo sanno con esattezza.¹²³ Pochi studenti forniscono esempi concreti.

Per alcuni studenti è molto facile studiarla, perché la loro lingua di famiglia è una delle lingue straniere insegnate nella loro scuola (questo vale per l'inglese,¹²⁴ il francese e lo spagnolo). Altri sanno dell'esistenza dei corsi extracurricolari di rumeno e di arabo standard,¹²⁵ o conoscono i corsi di lingua offerti presso i luoghi di culto¹²⁶ o associazioni.¹²⁷ Diversi ricorrono al "fai da te": i genitori,¹²⁸ le sorelle/fratelli,¹²⁹ i cugini,¹³⁰ conoscenti¹³¹ o la baby sitter¹³² si possono trasformare alla bisogna in insegnanti, e se non ci sono alternative, si può sempre imparare da autodidatti.¹³³ Alcuni accennano alla possibilità di studiare la propria lingua di famiglia nel paese di origine, magari nelle vacanze estive, i genitori infine parlano anche della televisione come possibile fonte di apprendimento della lingua di famiglia.

Se si indaga concretamente se gli studenti in passato abbiano studiato in un qualche modo la propria lingua di famiglia [137], poco più della metà degli studenti l'ha effettivamente studiata a Torino

119 Negli ultimi anni si è svolto un certo dibattito sull'argomento, iniziato dal filosofo Massimo Cacciari e ripreso dall'allora Ministro dell'Istruzione Francesco Profumo, che hanno riflettuto ad alta voce sulla possibilità dell'inserimento "alla luce del sole" di un insegnamento religioso, che si trasformerebbe, diventato aconfessionale e obbligatorio, nella materia "Religioni". Chi scrive pensa che sarebbe, per numerosi motivi, un'ottima idea. Fornirebbe tutti gli studenti di informazioni sulle diverse religioni, preziose per i più piccoli per capire perché un compagno mangia qualcos'altro al posto del prosciutto, preziose per i più grandi per seguire meglio le lezioni di letteratura, storia, geografia, arte, musica, indispensabile per tutti, diventati adulti, per seguire giornali e telegiornali. Abolendo il doppiopione ICR/alternativa, si permetterebbe inoltre, anno dopo anno, di risparmiare risorse da re-investire nella scuola, inoltre le si aiuterebbe nella quotidianità, visto che esse hanno spesso problemi non indifferenti per combinare orari e per trovare aule libere per tutti. Infine si toglierebbero gli insegnanti di IRC e la loro materia dall'ambiguità giuridica in cui da decenni si trovano, dando agli insegnanti di "Religioni" pieni diritti e doveri. Non per ultimo si darebbe un segnale forte all'interno delle scuole, superando un anacronismo di fondo che regola la questione, mostrando che in uno stato laico, quale è l'Italia, tutti i credi religiosi vengono rispettati e tutti gli studenti sono uguali, e non vengono fatti quindi "favoritismi" verso gli appartenenti a una religione specifica.

120 Allora non si spiegherebbe perché nelle scuole si inizia a studiare la lingua del paese in prima elementare per 4-5 ore alla settimana, e si smette a 18 anni, o anche dopo, visto che non poche università italiane offrono ormai corsi di grammatica italiana e scrittura per i loro studenti neo-iscritti, italofoeni da sempre.

121 Cfr. anche Antonio (Cuciniello (2014).

122 Bisogna qui notare che più della metà del campione ha come lingua di famiglia il rumeno/moldavo ovvero un dialetto arabo, e che gli unici corsi strutturati di lingue di famiglia diffusi nelle scuole del territorio torinese sono quelli di rumeno e di arabo standard.

123 (Cloe, 93) "a Torino non so dove si studia il ghanese".

124 (Fahad, 103) "l'inglese qui è facile, i miei compagni mi chiedono di aiutarli, io però non sono in grado perché conosco il significato delle parole in inglese, ma non la traduzione in italiano", (Ally, 125) "so già tutto quello che si insegna a scuola".

125 (Tita, 36) "quando mio figlio faceva le elementari non c'era ancora il corso di arabo, passato alle medie l'hanno aperto alle elementari, ho chiesto che venisse iscritto lo stesso, e mi hanno detto che non era possibile, qui non c'è una scuola d'arabo", (Margherita, 62) "quando mio figlio era piccolino per un po' di anni ha fatto esercizio con me, alla televisione portoghese c'erano programmi per bambini fatti benissimo e che lui adorava, era molto motivante".

126 Questo vale per l'arabo standard presso le moschee, e anche per il filippino (Cathrin, 123) "c'è un corso in una chiesa cattolica, per i bambini nati qui e che non sono andati a scuola nelle Filippine", (Noel, 133) "forse c'è un corso nella chiesa di corso Vittorio, c'è un prete vissuto 32 anni nelle Filippine che fa qualcosa per i bambini/ragazzi, un corso di tagalog".

127 (Francesco, 33) "mia mamma mi ha invitato a seguire un corso di cinese, ci sono andato per un mese e poi ho lasciato perdere perché quest'anno ho l'esame, pensavo di studiarlo finito l'esame", (Anne, 141) "frequentavo il corso Flam".

128 (Frozen yogurt, 40) "a volte mia mamma mi fa una piccola verifica per vedere se sono abbastanza bravo di brasiliano, o se devo imparare qualcos'altro", (Vanessa, 105) "l'albanese lo uso a casa con mia mamma, ho imparato da sola a leggerlo con un libro di ricette", (Giordana, 132) "il colombiano lo studia con me, non penso che lo dimentichi".

129 (Andrea, 109) "mia sorella a volte mi aiuta, io non lo voglio perdere [lo spagnolo], mi sento un po' male perché non sono abituata a parlare questa lingua, quando ero bambina parlavo sempre la mia lingua, un po' mi manca il non parlarla".

130 (Monica, 114) "mia mamma mi ha chiesto se voglio fare le medie nelle Filippine, ma io le ho detto di no; l'anno scorso in estate le mie cugine non avevano scuola e allora mi spiegavano delle parole, e mi hanno dato dei libri che ho portato in Italia, ma adesso non li trovo più".

131 (Danger, 107) "c'è un corso per bimbi e adulti di tagalog organizzato da un amico dei miei genitori".

132 (Koala, 104) "da piccola i miei genitori ci parlavano in cinese mandarino, e avevano preso una baby sitter che lo parlasse con noi".

133 (Rex, 99) "il peruviano lo posso imparare da solo prendendo un libro".

(49 per un periodo variabile da pochi mesi a tre anni, 12 per un periodo che va dai 4 agli 8 anni),¹³⁴ sia seguendo corsi, sia con l'intervento dei genitori¹³⁵ o da autodidatti.¹³⁶ Fra chi non ha mai frequentato i corsi c'è chi spiega che gli orari e la logistica degli stessi non erano gestibili,¹³⁷ oppure che si trattava di una attività troppo impegnativa.¹³⁸ Un altro problema è quello legato agli spostamenti: i corsi in settimana iniziano quando le attività didattiche, anche quelle facoltative, sono terminate, questo vuol dire, nei mesi invernali, mettersi in strada con strade buie; poi i corsi vengono spesso offerti in luoghi distanti dal proprio domicilio, e pochissimi genitori hanno la possibilità di scarrozzare i propri rampolli per la città; infine qualche corso viene offerto durante il fine settimana, quando i ragazzi devono comunque fare i compiti, e studiare per la scuola italiana.

Fra gli studenti intervistati in quel periodo un po' meno della metà stava imparando la propria lingua di famiglia, non come lingua straniera curricolare [138]: 34 frequentando un corso presso la propria o un'altra scuola,¹³⁹ 6 presso un'associazione,¹⁴⁰ 5 presso un luogo di culto,¹⁴¹ 9 tramite un programma di insegnamento parentale¹⁴² o sororale, e singoli tramite insegnanti privati,¹⁴³ da autodidatti,¹⁴⁴ o durante le vacanze nel paese di origine.¹⁴⁵

134 Si tratta di otto studenti arabofoni, due rumenofoni, un anglofono, che hanno trovato sul territorio cittadino un'offerta di corsi loro confacente, lo studente sinofono si è affidato alla scolarizzazione parentale.

135 (Dani, 86) "mia mamma mi ha insegnato a leggere e a scrivere in polacco, anche con un libro, e mi dice delle parole nuove", (Nancy, 131) "da piccolo gli leggevo le favole in bulgaro, anche mia madre", (Karate, 140) "a 5 anni sapevo già parlare in francese, mia mamma mi ha sempre parlato in francese, l'anno scorso quando abbiamo scoperto che ci saremmo trasferiti a Torino e avrei frequentato una scuola bilingue mi ha fatto un po' studiare il francese", (Anteia, 142) "dalla terza elementare mia mamma in estate ci faceva imparare con dei libricini in francese".

136 (Elisa, 53) "a casa ho un libro cinese e ogni tanto studio, altrimenti mi dimentico", (Andrea Rossi, 70) "da autodidatta, quando avevo circa 10 anni per un anno ho preso libri albanesi e li ho tradotti parola per parola, era un lavoro lungo, se non trovavo le parole me le diceva mio fratello maggiore, poi ho smesso, era troppo faticoso".

137 (Denise, 5) "ho iniziato il corso ma non l'ho continuato, mio papà non voleva, finiva alle h 18 ed era tardi e buio", (Cassano, 95) "l'ho frequentato per pochi mesi e poi ho smesso, coincideva con le partite di calcio".

138 (Marianka, 29) "mio marito gliel'ha sempre proposto, ma la scuola araba di sabato non la volevano fare perché volevano avere il sabato libero, il corso a scuola non lo potevano fare perché loro sarebbero stati gli unici principianti assoluti, parlando a casa solo italiano", (Nichiminasch, 38) "una volta ho cominciato, ma poi ho smesso, non mi piaceva la pronuncia, e anche scrivere era difficile", (Silvia, 61) "andavo alla Scuola Egizia, ma era troppo impegnativo", (Taylor, 143) "ho frequentato un anno alle medie, ma c'era troppo da studiare oltre alla scuola italiana, e ho smesso".

139 (Randa, 3) "vado alla Scuola Egizia [di via Bligny] il sabato e la domenica per 10 h in tutto, non c'è solo l'arabo, ma le materie curricolari in arabo, termina con la III media, si parla egiziano e i libri sono scritti in arabo standard, c'è anche una classe di marocchini", (Patty, 68) "vado alla scuola per marocchini di via Bligny il sabato mattina".

140 (Nini, 14) "vado il martedì a scuola e il sabato al Falk club, così approfondisco di più", (Amine, 42) "qui a scuola e 'Dar Ikma' in via Bazzi al sabato pomeriggio", (Feegardi, 46) "ho seguito un corso presso l'Istituto Confucio", (Barbara, 67) "studio il cinese due volte a settimana all'Asai subito dopo la scuola", (Peppina, 137) "mio figlio va da un anno a un corso autogestito da gruppo di genitori, è due volte al mese di sabato mattina, (Lori, 139) "da due anni mia figlia il sabato partecipa al corso Flam", (Anteia, 142) "vado al liceo francese [Flam] il sabato mattina e imparo bene a scrivere", (Sergej, 145) "sabato pomeriggio vado alla scuola russa: impariamo lingua russa, musica, lettura e storia."

141 (Moho, 22) "mia figlia ha iniziato [l'arabo standard] a tre anni all'asilo in moschea, l'ha fatto un paio di anni, poi ha smesso, ha ripreso a otto anni e ha smesso, adesso ha ripreso e frequenta una scuola la domenica", (Parallelogramma, 39) "in moschea, però non so né leggere né scrivere, [gli insegnanti] danno degli esercizi a chi lo sa già, gli altri devono solo ricopiare senza capire le parole", (Gianluca, 118) "vado di venerdì al corso di lingua e di Corano, ci vado con mio padre".

142 (Curo, 44) "posso anche prendermi un libro e studiare a casa, aiuto mia mamma [insegnante] nei corsi di arabo", (Valdis, 64) "mia mamma ogni tanto scrive delle parole in inglese su un foglio e me le fa leggere e tradurre, poi andiamo in salotto e mia mamma ci insegna delle parole di igbo", (Alexander, 65) "il cinese mandarino lo imparo ascoltandolo, poi mio papà tutti i giorni dopo la scuola, e di sabato e domenica mattina mi insegna a scriverlo, non ha un libro, ma sceglie in base al grado di difficoltà dei segni, attualmente conosco ca. 1000 segni", (Brioche, 84) "quando andavamo in Romania d'estate mia mamma e mio papà me lo insegnavano, c'era un libro e lei me lo faceva leggere, poi mi diceva delle frasi e io le scrivevo", (Giovanni, 106) "leggendo il portoghese ho imparato un po' a scriverlo, ma faccio abbastanza errori, quando avevo 6-7 anni mia mamma mi ha insegnato qualcosa, non ho tante occasioni di scrivere in portoghese, lo approfondirei se ne avessi l'occasione, o la necessità", (Spiderman, 111) "mia mamma mi insegna il filippino con un libro, ca. una volta a settimana", (Ash, 117) "con mia mamma imparo il colombiano il fine settimana con un libro di scuola", (Alessandra, 127) "la domenica spesso ci mettiamo una mezzoretta con mio papà e imparo parole nuove di vietnamita, scriviamo su un quaderno, non abbiamo un libro, lo fa con me".

143 (Cristina, 148) "prima avevo solo un insegnante privato di russo, dopo alcuni mesi ho iniziato anche scuola russa".

144 (Luigi, 135) "ho studiato il tedesco da autodidatta con un libro che aveva usato mio papà che gli era servito molto, lo facevo da solo, e se avevo dubbi chiedevo a mamma o a papà, la spinta è stato mio papà [italiano], che rompe sempre [in questo senso]".

145 (Chiara, 16) "ho un libro in portoghese e imparo a leggerlo, in estate andrò qualche settimana a scuola a Capo Verde", (Nancy, 131) "in estate mio figlio ha fatto un corso con un insegnante in Bulgaria per imparare a leggerlo e scriverlo, è stata un'esperienza molto positiva, mia cugina sta lavorando qui a Torino come badante, ma è una maestra elementare, continuerà con lei una volta a settimana, non si sa mai come va a finire [l'economia]".

La maggior parte di chi frequentava un corso era nato in Italia (13) o vi era arrivato da piccolo (7), ovvero aveva un genitore italofono (8), diversi però vi erano arrivati già grandicelli (14) o da ragazzi (1).¹⁴⁶

Chi non frequentava nessun corso spiegava che essi erano in concorrenza con altri corsi extracurricolari,¹⁴⁷ che l'orario o la logistica¹⁴⁸ non erano gestibili, che non erano riusciti ad iscriversi,¹⁴⁹ o che l'impegno era troppo oneroso;¹⁵⁰ alcuni chiarivano di non averne bisogno perché reputavano di aver raggiunto un livello accettabile di competenza.¹⁵¹

Alla domanda se si aveva interesse a frequentare anche in futuro corsi di lingua di famiglia [139], 66 intervistate/i hanno dato una risposta affermativa,¹⁵² augurandosi in primissimo luogo (45) di poter seguire, a scuola, un corso¹⁵³ che continui nel tempo,¹⁵⁴ e solo marginalmente hanno proposto associazioni,¹⁵⁵ luoghi di culto,¹⁵⁶ corsi in paese di origine,¹⁵⁷ presso scuole private,¹⁵⁸ con un genitore¹⁵⁹ o da autodidatta. Fra chi non aveva interesse si ripresentano le risposte date alla domanda precedente, con l'aggiunta di chi preferisce approfondire le lingue che si studiano curricularmente a scuola.¹⁶⁰

Se si chiede ai genitori se desiderino che i figli seguano un corso di lingua di famiglia [140], praticamente tutti ne sarebbero felici¹⁶¹ (uno risponde di no, perché lo ritiene superfluo,¹⁶² due spiegano che i figli hanno ormai raggiunto un buon livello, e che quindi non ne hanno più bisogno).

In una scuola che a livello europeo si accorda sempre di più per certificare le competenze, che cosa succede alle competenze acquisite nei corsi di lingua di famiglia, in particolare quelli di arabo e di rumeno, che hanno luogo all'interno di accordi fra i Paesi? I ragazzi regolarmente frequentanti e con un buon profitto ottengono un attestato che ha validità piena nel paese di origine, per alcune lingue ci si può sottoporre a certificazioni terze,¹⁶³ vi sono poi le attestazioni delle istituzioni religiose:¹⁶⁴ tutto questo però nella pagella del Ministero italiano non viene praticamente mai segnalato¹⁶⁵ [141]. Solo una scuola media sfrutta le possibilità informatiche e utilizza uno spazio dedicato della pagella, annotando che i propri allievi hanno frequentato con successo il corso di lingua di famiglia. nello stesso modo in

146 Ci si rifà qui, rispettivamente, alle etichette di generazione G2, G1,75, G binazionale, G1,5 e G1,25.

147 (Ibraim, 51) "mia mamma ha preferito iscrivermi ad un corso di chitarra", (Mohamed, 128) "non riesco ad andarci perché ho le prove di orchestra".

148 (Turia, 30) "è troppo lontano dalla nuova casa", (Calcio cinque, 57) "prima il corso di rumeno era nella nostra scuola, poi l'hanno spostato e ho preferito non frequentarlo perché era scomodo".

149 In una scuola gli insegnanti di arabo standard, pur offrendo molti corsi, a causa della forte richiesta riescono a seguire gli studenti solo a rotazione: chi ha seguito i corsi di un certo livello per un anno, l'anno successivo lascia il posto a nuovi iscritti, e aspetta un turno. (Messi, 92) "sono arrivati studenti nuovi e a chi aveva frequentato il corso per due anni non gliel'hanno più fatto fare", (Veronica, 100) "a scuola per le quinte non c'è più posto, in quarta l'avevo fatto a scuola, e in moschea", (Luna, 101) "ho provato a iscrivermi, ma i bimbi di quinta non li prendono".

150 (Formica atomica, 34) "quest'anno non lo faccio più perché ho l'esame", (Xavi, 66) "potrei frequentare un corso, ma non lo faccio, sono più abituato con l'italiano", (Ibrahim, 79) "è noioso uscire da scuola e andare al corso".

151 (Camilla, 11) "non lo faccio più a scuola perché il livello è troppo basilico".

152 (Denise, 5) "mi piacerebbe perché la pronuncia del mio rumeno sta peggiorando, sarebbe utile", (Djablo, 76) "mi ha obbligato mia mamma ad andarci, ora però mi interessa".

153 (Andea Rossi, 70) "mi piacerebbe frequentare un corso a scuola", (Wook, 74) "dovrebbe essere facoltativo, finito l'orario di scuola".

154 (Sofia, 18) "alle superiori il corso non continua", (Alexis, 19) "però alle superiori non c'è", (Chihuahua, 88) "nella scuola media in cui andrò non c'è il corso".

155 (Lucia, 71) "a Torino non ci sono corsi di filippino per studenti bilingui", (Cloe, 93) "vorrei imparare le altre lingue del Ghana".

156 (Cassano, 95) "vorrei frequentare un corso di arabo di domenica", (Luisa, 120) "ci vado il prossimo anno, si impara l'arabo e anche il Corano".

157 (Max Godzilla, 89) "lo farò in Bulgaria quest'estate, mia mamma mi trova una maestra che mi fa un corso privato".

158 (Jessica, 121) "mi piacerebbe fare un corso di croato a Torino".

159 (Ibraim, 51) "chiederò a mia mamma di scrivermi delle parole rumene su un foglio, poi io le studio, e a mia volta le scrivo su un altro foglio".

160 (Natalia, 26) "ho preferito fare un corso di inglese, (Gabriella, 32) "adesso preferirei approfondire il francese, non l'arabo", (Sorpresa, 54) "per me è importante imparare anche a scrivere l'inglese", (Capitan Kevin, 75) "mi piacerebbe continuare a studiare l'inglese".

161 (Erica, 7) "in estate è andata un po' alla scuola materna [di Capo Verde], e la prossima volta andrà un po' alle elementari, dovrebbe esserci un corso a scuola a Torino di portoghese, almeno un'oretta a settimana", (Gloria, 130) "ci vorrebbe un corso nelle scuole, ma la scuola non lo metterà mai", (Giordana, 132) "serve sempre".

162 (Rica, 28) "non è necessario, non so se andrà in Brasile, la nostra vita è qui".

163 (Randa, 4) "alla Scuola Egizia di Torino è come se si facessero le medie in Egitto, alla fine si ottiene un diploma valido", (Silvia, 61) "frequentavo il corso presso la Scuola Egizia e avevo i voti nella pagella egiziana", (Feegardi, 46) "all'Istituto Confucio ho fatto la certificazione di livello alto, c'erano solo cinesi, le prove d'esame sono state spedite in Cina per la correzione".

164 (Rosso, 17) "avevo una pagella alla scuola araba della moschea con voto di Corano e di lettura".

165 (Silvia, 21) "riceviamo il diploma dall'insegnante di rumeno", (Lori, 139) "i ragazzi hanno un attestato del corso Flam", (Marina, 146) "la scuola russa dà un diploma simbolico".

cui scrive che hanno ottenuto il patentino informatico e similaria. Una scuola elementare invece non lo registra in pagella, ma organizza una pubblica festa alla presenza della direttrice, di consegna dei diplomi dei corsi di lingua di famiglia. Le altre scuole interpellate al riguardo ammettono di non averci mai pensato, e riflettono sulla possibilità di inserire il foglio con l'attestato all'interno della pagella di fine anno, di modo da unire, almeno simbolicamente, la scuola di italiano e il corso di lingua di famiglia. I ragazzi ne sarebbero felici, (Jack, 2) "mi piacerebbe di più avere l'attestato se fosse attaccato alla pagella e se ci fosse un voto buono",¹⁶⁶ (Meha, 35) "mio figlio si lamenta di non avere un voto [come per le altre materie], io gli dico che se studia l'arabo lo fa per sé".

Se è vero che la scuola deve conoscere il proprio bacino di utenza e le sue esigenze, per poter realizzare un'offerta didattica mirata, l'offerta stabile di corsi facoltativi di lingua di famiglia all'interno delle scuole, possibilmente in orario curricolare e con una normale valutazione, è un obiettivo di indubbia valenza didattica, che contemporaneamente viene incontro a esigenze espresse da famiglie e studenti, confrontati coi limiti di una lingua praticata solo oralmente; come dice (Angela, 98) "noi siamo abituati a scrivere in italiano, il corso ci aiuta a scrivere e leggere in rumeno".

Passando ora a indagare come i ragazzi intervistati abbiano imparato l'italiano [142], si nota come uno su dieci non sappia dare una risposta precisa,¹⁶⁷ tre ottavi del campione riportano di aver imparato l'italiano frequentando la scuola materna (qualcuno il nido),¹⁶⁸ alcuni spiegano di essere nati in Italia, o di viverci da molti anni, e che l'italiano è la lingua che li circonda e che sentono abitualmente.¹⁶⁹ La metà racconta di aver avuto un modello linguistico, a volte anche un insegnamento esplicito, all'interno della famiglia e del proprio ambiente: in primo luogo tramite i genitori, equamente divisi fra quelli con italiano L1,¹⁷⁰ e quelli con italiano L2,¹⁷¹ poi grazie a compagni di classe,¹⁷² a volte con la stessa lingua di famiglia,¹⁷³ sorelle e fratelli,¹⁷⁴ conoscenti,¹⁷⁵ nonne/i,¹⁷⁶ zii¹⁷⁷ e cugini.¹⁷⁸ Assai residualmente vengono citati insegnanti (curricolari, di sostegno¹⁷⁹, di laboratorio e mediatori), che hanno affiancato

166 L'attestato attuale certifica solo la partecipazione regolare, non presenta né voti né giudizi.

167 Mercedes, 58) "in prima elementare ho fatto molto fatica ad impararlo, soprattutto l'alfabeto".

168 (Marina, 146) "mia figlia il nido l'ha iniziato a 2 anni, prima stava con la suocera italiana".

169 (Jacky Khan, 59) "quando uscivo con mia mamma a fare la spesa sentivo le parole e le ripetevo, imparandole, anche le parolacce perché non sapevo cosa volessero dire, quando sono venuto a scuola sapevo già parlare", (Alexander, 65) "ascoltavo le persone che parlavano coi miei genitori", (Cloe, 93) "certe volte sentivo delle persone che parlavano italiano e provavo a capire come parlavano", (Alessandra, 127) "andavo al negozio di mio papà a giocare, e sentivo i clienti parlare con lui".

170 (Sergej, 145) "ero piccolissimo, ho imparato tutte e due le lingue in una volta sola, facevamo una cosa coi disegni, io dovevo leggere e imparavo le parole [metodo Doman]", (Cristina, 148) "nostra figlia dal 2005 al 2009 è venuta in Italia all'interno del programma di soggiorni per i bimbi di Chernobyl, l'italiano l'ha imparato sul campo, e glielo abbiamo insegnato noi genitori, le abbiamo insegnato a scrivere, leggere, per quel che si può fare a casa, andata a scuola sapeva già qualcosina".

171 (Molly, 9) "a casa i miei genitori mi aiutavano, a scuola c'era una compagna che sapeva le due lingue e mi aiutava", (Rica, 28) "il padre l'ha fatta studiare a casa prima di andare a scuola", (Pizza, 85) "mio padre mi diceva delle frasi in italiano", (Peter Parker, 97) "mia mamma aveva fatto un corso di italiano, si era segnata le frasi su un quaderno e le ha insegnate a me, in Moldavia c'è il canale di italiano LS, e quando i miei genitori mi hanno detto che sarei venuto in Italia, avevo 10 anni, ho iniziato a guardarlo", (Laura, 113) "mio figlio è venuto a giugno, ha iniziato a guardare la televisione e io col dizionario gli ho insegnato i verbi, a scuola non ha frequentato corsi", (Ronaldo, 116) "mio padre mi scriveva delle frasi, e io le dovevo imparare a memoria, nella prima scuola dove ho fatto la quarta, non c'era il corso, qui invece [dove sto facendo la quinta] ho un corso una volta a settimana", (Gloria, 130) "suo padre gli insegnava i nomi delle cose, faceva un elenco, la coniugazione della frase [verbi?], nostro figlio è arrivato a maggio e ha iniziato scuola a settembre, prima aveva fatto un corso a casa".

172 (Emma, 25) "all'inizio non parlavo per niente, poi ho ascoltato i bambini che parlavano, e ho iniziato a parlare", (Cheril, 41) "a scuola i miei compagni parlavano italiano e io mano a mano lo capivo, mia mamma mi ha aiutato", (Ibrahim, 51) "ho imparato l'italiano da un gioco, ero in cortile e non conoscevo nessuno, si avvicinano due bambini e mi chiedono se voglio giocare a "prendere", io non avevo capito, mi hanno spiegato a gesti e da allora sono miei carissimi amici", (Jack', 81) "sono arrivato in seconda elementare e non mi hanno fatto nessun corso, l'ho poi fatto in terza (o in quarta, non mi ricordo), è durato un anno", (Andrea, 109) "è un po' triste, io prima andavo in un'altra scuola [confessionale] ma non capivo l'italiano, poi poco a poco lo capivo solo per gli insulti, da lì ho imparato l'italiano, mi insultavano perché ero di un altro paese, in quella classe non c'erano bambini di altri paesi".

173 (Silvia, 61) "avevo un compagno egiziano che mi traduceva quello che diceva la maestra, la maestra mi aiutava, e poi avevo una maestra per 5 ore a settimana che mi aiutava ad imparare l'italiano".

174 (Sorella della luna, 56) "lo sentivo parlare dai miei fratelli, da tutti".

175 (Silvia, 21) "nel nostro palazzo c'era una ragazza che giocava con noi e ci aiutava anche a fare i compiti, abbiamo imparato a parlarlo", (Turia, 30) "ho un'amica proprio italiana, è come se fosse la madrina di mia figlia, e quindi ha imparato anche con lei", (Mohamed, 128) "con una vicina di casa, una signora anziana".

176 (Michael, 45) "mia nonna a tre anni mi ha insegnato l'alfabeto italiano, a leggerlo e a scriverlo".

177 (Doha, 31) "mio zio in Marocco si è laureato in Chirurgia, è laureato in Informatica, conosce molte lingue, mi ha aiutato molto a capire l'italiano e ad essere brava a scuola".

178 (Lucia, 71) "sono arrivata a Torino a maggio e ho iniziato scuola a settembre, mia cugina di 18 anni mi scriveva tutte le parole filippine con la traduzione in italiano in un quaderno, non avevo un libro quando ho iniziato".

179 (Camilla, 11) "c'era un insegnante di sostegno che seguiva i bambini italiani e noi neo-arrivati, a scuola sentivo le parole e poi tornavo a casa e chiedevo ai miei fratelli e a mio papà cosa volevano dire, perché non capivo, oppure i miei compagni dovevano tradurre per me".

per dei tratti i ragazzi, due settimi dei ragazzi hanno frequentato un corso o un laboratorio all'interno della propria scuola,¹⁸⁰ di cui raccontano molto positivamente. Qualcuno (7) spiega che l'italiano l'ha imparato stando in classe, seguendo lo stesso programma dei compagni¹⁸¹ o invece un programma dedicato (6), alcuni (7) hanno seguito un corso presso un'associazione,¹⁸² frequentato l'oratorio¹⁸³ o un doposcuola, altri si sono presi un libro e hanno imparato da soli.¹⁸⁴ Infine uno su sette reputa di aver imparato l'italiano guardando la televisione italiana, in particolare i cartoni animati¹⁸⁵ (ovvero guardando film italiani sottotitolati nella propria lingua di famiglia nel proprio paese di origine),¹⁸⁶ o ascoltando canzoni. Emerge nei ragazzi arrivati in Italia dalle elementari in poi lo smarrimento e l'insicurezza legati al trovarsi in un ambiente, anche linguisticamente, nuovo, mentre chi ha avuto la possibilità di seguire laboratori di italiano, ha vissuto i primi approcci con la nuova scuola in modo molto più sereno e sentendosi guidato. Scrive Losco (2014: 20):

le difficoltà per gli alunni possono essere molteplici e di varia origine. Da quelle più immediate ed evidenti, legate principalmente allo scarso possesso della lingua per comunicare, fatto che pregiudica la comprensione delle regole sociali e quindi rende difficoltosa la partecipazione alla vita di classe, a quelle riferibili al riorientamento delle conoscenze possedute e all'approccio relazionale nel suo complesso.

Primo elemento al quale porre attenzione è quello che possiamo chiamare "discrepanza", ossia la differenza tra le abilità intellettive generali che lo studente potrebbe svelare se potesse esprimersi nella propria lingua nativa e ciò che invece è in grado realmente di manifestare nella lingua seconda. Se questo segnale non viene colto, la relazione con gli altri può essere compromessa e, soprattutto, può venire meno il senso di autostima dell'alunno che, più o meno improvvisamente, si trova a perdere sia il "sapere" acquisito nel paese di origine sia il suo ruolo all'interno del gruppo.

A meno di un terzo dei ragazzi, e a cinque genitori (riferendosi ai figli),¹⁸⁷ è stato infine chiesto se fossero soddisfatti di come avevano imparato l'italiano [143], le risposte sono state ampiamente affermative, anche chi è arrivato da grandicello (soprattutto i rumenofoni, e chi ha frequentato un corso di italiano) dice di aver imparato in fretta e bene,¹⁸⁸ mentre diversi studenti raccontano che i primi mesi in classe sono stati un'esperienza di affogamento linguistico,¹⁸⁹ e rimpiangono di non aver avuto la possi-

180 (Sara, 3) "appena arrivata, in quinta elementare, c'era un corso con un insegnante apposta per i bimbi neo-arrivati, un paio di ore al giorno per tutto il primo quadrimestre", (Randa, 4) "era di due ore al giorno con gli altri neoarrivati", (Simo, 24) "in 5 elementare c'era un corso su 3 livelli, mi hanno messo nella classe giusta, sono partito dal primo gruppo, poi sono passato al secondo, e alla fine al terzo", (Gabriella, 32) "c'era una professoressa di sostegno che mi portava in un'altra classe e mi faceva un programma speciale, i miei compagni facevano il programma di quinta e io facevo altre cose [imparavo l'italiano], dalle h 8 alle h 16 per 3-4 mesi, poi mano a mano che imparavo stavo più in classe", (Formica atomica, 34) "in prima elementare ho fatto alfabetizzazione, ho imparato tante cose, in un anno la maestra mi ha fatto imparare tante cose, andavo due volte a settimana", (Feegardi, 46) "andavo in un'altra classe con una maestra", (Enrico, 48) "c'era un insegnante per me che veniva in classe e mi insegnava l'italiano, per i primi 3-4 mesi", (Sorpresa, 54) "sono arrivata in terza elementare, c'era un ragazzo in classe che mi insegnava", (Rosa spinosa, 69) "c'era una maestra che mi insegnava l'italiano due volte a settimana per quattro ore, ero con bimbi di altre classi e lingue, poi guardavo la televisione e cercavo di memorizzare le parole, quando sono arrivata qua mi vergognavo ad andare a scuola e fare una figuraccia con le maestre", (Calimba, 115) "sono arrivata a ottobre, in Moldavia avevo fatto un mese di prima, sono stata iscritta in prima e ho frequentato un corso con una maestra che mi insegnava l'italiano, ha funzionato molto bene, c'era anche una compagna rumena che mi aiutava".

181 (Natalia, 26) "l'ho imparato in un anno, le insegnanti mi facilitavano le cose, mi aiutavano quando non capivo", (Francesco, 33) "sono arrivato senza aver fatto scuola in Cina e qui mi hanno iscritto in seconda [età anagrafica], durante l'anno mi hanno spostato in prima perché non capivo l'italiano", (Elisa, 53) "lo so male, non so niente".

182 (Fahad, 103) "ho imparato ascoltando gli altri, i professori mi insegnano delle parole, due settimane prima di venire a scuola ho frequentato un corso di italiano presso il Sermig", (Shabaz, 122) "sono andato ad un corso dell'Asai interno alla scuola e ho fatto un laboratorio".

183 (Cristiano, 80) "ho imparato all'oratorio Don Bosco, giocando, sentendo parlare l'italiano", (Danger, 107) "sono arrivato a giugno a scuola finita, mi ero iscritto a 'Estate ragazzi' e lì sentivo tantissimi bambini che parlavano italiano e imparavo parole da loro, poi arrivato a scuola c'era un maestro che aiutava i bambini che erano appena arrivati", (Kjara, 119) "sono arrivata in estate e sono andata all'oratorio San Luigi, tutti parlavano italiano e io non capivo niente, mio fratello e un mio amico mi spiegavano e io ripeteva le parole, così le imparavo, poi a scuola sono andata ad un laboratorio per due ore a settimana, a volte c'era anche quello di italiano per studiare".

184 (Rubber, 73) "ho imparato con un libro di fumetti, lo leggevo e si capivano bene le espressioni, avevo sei anni e facevo le elementari".

185 (Jack, 2) "non è che sapevo subito il rumeno, sapevo prima l'italiano perché guardavo i cartoni italiani", (Ezio, 6) "quando ero piccolo mia mamma faceva le pulizie e guardava dei bambini e io stavo a casa [solo?] e guardavo la televisione, quando lei aveva tempo libero tornava a casa e io le chiedevo 'cosa significa questo, cosa significa quello?', (Calcio cinque, 57) "sono arrivato qua e non ho potuto fare la prima elementare, [...], in quell'anno sono stato a casa con mia mamma, ho iniziato a guardare i cartoni e a ripetere le parole".

186 (Mary, 78) "in Romania vedevo tutti i giorni un bellissimo film italiano [una serie televisiva di 26 episodi] alla televisione, 'Elisa di Rivombrosa', era sottotitolato in rumeno".

187 Durante l'intervista è sembrato poco "rispettoso" porre la domanda ai bambini nati in Italia, o arrivati da molto piccoli, mentre era "sensato" porla a chi ci era arrivato da grandicello.

188 (Denise, 5) "ho imparato abbastanza bene in due mesi", (Molly, 9) "dopo 2-4 settimane parlavo l'italiano", (Calimba, 115) "sono molto contenta".

bilità di seguire lezioni mirate di italiano.¹⁹⁰ Altri reputano di non avere basi sufficientemente solide, in particolare nello scritto, per poter perseguire serenamente gli studi, anche nella scelta dell'indirizzo,¹⁹¹ alcuni genitori lamentano di aver dovuto fare loro molto lavoro a casa per supplire alla scuola.¹⁹²

Ecco come Ciafaloni (2006: 119) riporta le osservazioni di una ricercatrice, che descrive i primi mesi in classe di una ragazza in prima media, arrivata in Italia in quarta elementare, e che non aveva avuto la possibilità di seguire un laboratorio di italiano, o di avere un programma mirato:

Nel tempo mi accorgo, facendo piccole domande successive in privato solo a lei, che molto spesso non ha capito la comunicazione dell'insegnante, pur "fingendo" di sì. I primi giorni di scuola, in occasione dei test di verifica livello classe, Imane si distingue in matematica: conosce bene l'aritmetica e i numeri sono per lei internazionali. Nelle altre verifiche le difficoltà sono molte. Il dettato ha un ritmo per lei impossibile. Così le lezioni che successivamente cominciano ad essere regolarizzate e spiegate verbalmente. I compagni imparano a prendere appunti. Per lei è impossibile, trasferire in una lingua scritta ancora poco assimilata, in tempi rapidi, la comprensione di una lingua orale allo stesso modo ancora poco assimilata e sconosciuta rispetto a termini scolastici da media inferiore (la lingua scolastica, differenziandola dalla lingua parlata). Imane, seduta in prima fila, sotto lo sguardo di tutti, non osa ammettere le sue difficoltà (sono decisamente grandi rispetto a quelle dei compagni...) e inizia a scarabocchiare il foglio, come se raccogliesse appunti, (come i bambini piccoli che imitano i grandi) con gli occhi attenti alla professoressa e cenni di comprensione con il capo. Dopo tre settimane una professoressa se ne accorge. Si arrabbia molto. Imane è una furbetta, altro che ragazza da aiutare e una bugiarda. Lo comunica alle altre insegnanti e la lettura è comune. Le insegnanti si sentono prese in giro, durante il primo consiglio di classe parleranno di lei in termini di "mentitrice, bugiarda, falsa" (mai di ragazza in difficoltà). Imane cercherà, la prossima volta, di mentire in modo ancor più attento... La zia si arrabbierà, è molto severa e se prende note o brutti voti la punisce.

Chiedendo in maniera più specifica ai ragazzi se percepiscano come adeguato il proprio italiano a scuola [144], cinque su sei rispondono affermativamente¹⁹³ (il dato coincide con quello dei genitori), i restanti vi vedono invece piccoli o grandi limiti.¹⁹⁴

Se si confronta questo dato con le domande poste agli intervistati e ai loro insegnanti sulle competenze in italiano ricordiamo (v. p. 340) che la quasi totalità degli studenti ritiene di avere globalmente competenze più che buone in italiano, anche se si confrontano le loro autovalutazioni, con quelle dei loro insegnanti di italiano, dando maggior credito a quella di questi ultimi, si nota che gli studenti tendono a sovrastimare le proprie competenze, in particolare se sono poco competenti, e in generale nello scritto.

Chi di loro ha qualche dubbio di tipo linguistico trova di regola il modo per risolverlo [145]: tre quinti rivolgendosi direttamente agli insegnanti,¹⁹⁵ un terzo consultando i compagni¹⁹⁶ (a volte quelli con cui si condivide la stessa lingua di famiglia),¹⁹⁷ altrimenti si interpellano i genitori,¹⁹⁸ sorelle e fra-

189 Una mediatrice, Aluoanur, riflette in (Città di Torino 2004: 33) sulle mancanze di interventi linguistici: "i bambini nuovi arrivati non vivono facilmente otto ore giornaliere di scuola in un mondo nuovo; si spaventano, sono come un sordo seduto in classe."

190 (Pacífico, 8) "quando ero in classe non capivo niente, si dovrebbe andare in classe quando si sa la lingua", (Camilla, 11) "all'inizio non capivo niente", (Silvia, 21) "fino alla seconda elementare ho avuto difficoltà a seguire, dalla terza è andata, forse se avessi avuto subito un corso di italiano sarebbe stato più facile", (Natalia, 26) "se avessi fatto un corso di italiano andava meglio", (Cheril, 41) "avrei fatto volentieri un corso di italiano", (Elisa, 53) "è difficile, mi piacerebbe essere più brava a scrivere", (Scartatore, 55) "quando facevo prima elementare avevo un po' di paura perché non sapevo bene l'italiano", (Fahad, 103) "lo capisco bene, ma non so parlarlo e scriverlo".

191 (Gabriella, 32) "mia sorella è arrivata qua e ha fatto la seconda media, l'hanno lasciata coi suoi compagni a fare il programma di seconda, era molto difficile per lei, e adesso si trova un po' male, non ha imparato le basi dell'italiano, parla molto bene l'italiano, ma per andare bene a scuola non basta parlarlo", (Lucia, 71) "non lo so ancora bene l'italiano, non basta per andare al liceo, mi sarebbe piaciuto frequentare corsi per avanzati".

192 (Moho, 32) "i primi anni di elementari ho sempre seguito i miei figli, sia nei compiti, che nella lettura, e per il lessico, se abbiamo problemi il fratello minore chiede al fratello maggiore e usa il vocabolario, sa usarlo da solo, glielo abbiamo insegnato noi", (Cristina, 148) "la scuola ci ha lasciato da soli, abbiamo dovuto affidarci ad insegnanti privati".

193 (Alexis, 19) "sono come un'italiana che va a scuola", (Feegardi, 46) "all'inizio non andava tanto bene, ora va bene", (Brioche, 84) "benissimo".

194 (Sara, 3) "a scuola a volte ci sono parole che non conosco", (Florentina, 10) "mia figlia dovrebbe sapere meglio la grammatica, il prossimo anno si iscriverà al liceo", (Nichiminasch, 38) "ho difficoltà con le parole nuove", (Sorpresa, 54) "per me non è così facile parlare italiano, ho fatto avanti e indietro con la Spagna", (Jacky Kahn, 59) "ho problemi con le doppie e gli accenti", (Matteo, 77) "non capisco tutto", (Fahad, 103) "capisco, ma non parlo e non scrivo".

195 Lucia, 71) "chiedo a tutti i professori, poi mi aiuta mia cugina".

196 (Emma, 25) "di solito non ho bisogno, per i compiti delle vacanze chiedo ai miei compagni, o ai miei cugini", (Danger, 107) "il mio vicino di banco italiano è un vocabolario, cioè sa tantissime parole".

197 (Fahad, 103) "chiedo al mio compagno filippino o a quello nigeriano [che sanno, come lui, l'inglese]".

198 (Gloria, 130) "mio figlio viene sempre da me, e se io non lo so, lo mando dalla sorella", (Giordana, 132) "lo chiede a me, e se non so rispondere io chiedo ad amici".

telli, altri parenti, conoscenti, insegnanti privati,¹⁹⁹ o si consultano vocabolari, libri e pagine online. (Anteia, 132) ci tiene a mettere i puntini sulle i "anche gli altri miei compagni [italofoni] non sanno tutte le parole".

Si è poi posta una domanda generica sull'adeguatezza dell'italiano a scuola [144], a cui cinque sestetti ragazzi hanno dato una risposta positiva, chiedendo però, in maniera più specifica, se vi fossero materie in cui i ragazzi trovano difficoltà ad esprimere i contenuti [146], con l'obiettivo di verificare se, effettivamente tutti i ragazzi a cui il proprio italiano a scuola "basta", non incontrino problemi anche quando devono studiare, farsi interrogare o scrivere verifiche, ottenendo risposte in parte non coincidenti. In questo caso meno della metà dei ragazzi ha affermato che il suo italiano è sempre adeguato,²⁰⁰ e cinque noni hanno spiegato che, a causa dell'italiano, hanno limiti di espressione in alcune materie.²⁰¹ La materia maggiormente ostica a livello linguistico è proprio l'italiano²⁰² (25), seguita da storia²⁰³ (16), matematica²⁰⁴ (13), scienze²⁰⁵ (9) e geografia²⁰⁶ (7). Hanno avuto una citazione ciascuna musica²⁰⁷ e tecnologia,²⁰⁸ ovvero uno studio di queste materie molto teorico e nozionistico; due ragazzi ammettono sconsolatamente che l'italiano crea loro difficoltà in tutte le materie.²⁰⁹ Gli ambiti in cui emergono i maggiori problemi sono il lessico,²¹⁰ la produzione orale²¹¹ e la grammatica,²¹² seguiti da ortografia, produzione scritta²¹³ e sistema verbale,²¹⁴ c'è poi chi ha difficoltà più generali nel riuscire a capire²¹⁵ e a memorizzare parole nuove e nozioni. Un settimo degli scolari dà un nome specifico a queste difficoltà circoscrivendole allo "italiano per studiare", spiega Favaro (2011a: 73):

non è l'interazione spicciola in classe a creare loro difficoltà, bensì lo studio disciplinare, in altre parole, gli stessi studenti che si sentono perfettamente a loro agio nelle classi come luogo di socializzazione, sono a disagio quando la scuola diventa un luogo di acquisizione di competenze e nozioni, poiché lo strumento imprescindibile per questo è una conoscenza articolata della lingua di scolarizzazione.

199 (Valentina, 15) "ho problemi soprattutto in grammatica scritta in cui faccio un po' di errori, viene a casa un ragazzo delle superiori che mi dà ripetizioni", (Cristina, 148) "una volta a settimana continua a venire a casa un'insegnante per italiano, inglese, ecc ...".

200 (Monica, 114) "direi che sono la più brava della classe", (Jas, 144) "mia figlia è proprio brava ad esprimersi, fa dei temi proprio belli".

201 Alcuni ragazzi hanno spiegato di avere difficoltà con l'inglese o il francese, anche se queste risposte non erano quelle attese, sono state comunque registrate (e non valutate) perché risultavano interessanti nel contesto.

202 (Pizza, 85) "mi vergogno", (Denisa, 102) "alcune cose sono difficili, ad esempio le frasi lunghe, non mi esprimo tanto bene", (Cathrin, 123) "a volte confondo le parole, faccio fatica a farmi capire dagli altri, quando sono nervosa", (Viola, 147) "tutto quello che riguarda italiano: grammatica, epica, letteratura: so i contenuti, ma non so spiegarli con le parole precise".

203 (Feegardi, 46) "forse non ho ancora imparato bene l'italiano", (Jacky Khan, 59) "a casa leggo tante volte, ricordo bene, poi a scuola non ricordo più", (Sara, 60) "non capisco tante parole, facciamo una rubrica, ma sono troppe tutte insieme", (Rubber, 73) "quando leggo storia la capisco, ma quando la espongo mi blocco, mi mancano le parole".

204 (Barbara, 67) "a volte nei problemi di matematica non capisco il testo e non so risolverli", (Alessandro, 82) "ci sono proprio dei termini da usare, non li capisco", (Ash, 117) "ho difficoltà a capire il testo dei problemi"; una mamma, (Giordana, 132), nota che cambiando paese, anche una materia che usa un codice universale come la matematica può diventare ostica, in quanto trasmessa tramite di una lingua specifica, e con un approccio didattico diverso "in Colombia mio figlio era bravo in matematica qui invece ...".

205 (Ronaldino, 52) "capisco, ma non so bene come dire le cose, ci sono parole che non ho mai sentito", (Sorpresa, 54) "studio scienze, ma alla fine non riesco a dirla e prendo sempre brutti voti", (Lucia, 71) "ci sono delle parole specifiche, mi aiuta mia cugina", (Veronica, 100) "le parole in scienze sono più difficili, sono più lunghe".

206 (Mercedes, 58) "geografia è difficile da studiare, non sempre capisco la spiegazione", (Alexander, 65) "non ricordo le attività economiche, i dati delle regioni sì", (Xavi, 66) "la studio, ma non mi ricordo tanto bene, i numeri sì, le parole no".

207 (Elisa, 53) "in Cina per musica si canta, qui si legge".

208 (Michael, 45) "in tecnologia sono sempre insufficiente, è facile da capire, ma ci sono tante parole difficili.

209 (Fahad, 103) "in praticamente tutte le materie, nelle ore di matematica ogni tanto posso intervenire in inglese [l'insegnante lo parla, e vi svolge parte delle spiegazioni], nelle altre ore con altri insegnanti taccio".

210 (Rosso, 17) "alcune volte non capisco le parole", (Natalia, 26) "a volte mi confondo, mi mancano le parole o le dico dimezzate", (Curo, 44) "ci sono parole che la prof spiega, e quando vado a rileggerle non le capisco, mi sono fatto un piccolo dizionario in cui scrivo il significato", (Matteo, 77) "faccio le verifiche in italiano e in inglese", (Chiaretta, 90) "ci sono delle parole che non capisco, quando facciamo grammatica, quelle che hanno un doppio significato, quando facciamo i compiti a casa".

211 (Sjvia, 58) "capisco le cose e le faccio bene, ma non riesco a spiegarle", (Valdis, 54) "io so le cose, ma a volte non so come spiegarle alla maestra, non so come formulare le frasi".

212 (Cristiano, 80) "grammatica, non conosco le parole in italiano, le parole le so in rumeno, ma non so come tradurle", (Spiderman, 111) "non sono di origine italiana e quindi non parlo bene in italiano, non sono bravo di analisi logica e grammaticale".

213 (Peter Parker, 97) "quando faccio i testi voglio scrivere una cosa, ma non so come dirlo", (Andrea, 109) "nei testi vorrei scrivere, parlare della mia vita, di quello che mi succedeva qua, ma la maestra [della scuola precedente] mi diceva che era sbagliato, ma io ho detto va bè, io devo andare avanti e correggo questi errori, se stai zitto non ti esprimi".

214 (Kapitan Cavin, 76) "ci sono alcuni verbi che non ricordo".

215 (Parallelogramma, 39) "ieri nell'interrogazione non ho capito la domanda, e non davo la risposta giusta", (Koala, 104) "a volte non capisco, e me ne accorgo dopo la verifica".

I genitori hanno una percezione diversa di quello che vivono i figli, cinque ottavi infatti pensano che questi ultimi non abbiano nessun tipo di problema linguistico nell'affrontare le discipline, e meno di un terzo individua materie, sostanzialmente quelle elencate dai figli, in cui l'italiano crea problemi.

Nonostante le interviste siano state svolte nel 2012, e che fino al 2010 in diverse delle scuole in cui hanno esse avuto luogo ci fossero ancora alcuni insegnanti distaccati per tenere i laboratori di italiano L2, molti ragazzi raccontano di scuole in cui i corsi non c'erano più, o venivano offerti se, e quando, si riusciva. Se si rifacessero le interviste oggi, ancor meno ragazzi fra i neo-arrivati o linguisticamente deboli potrebbero raccontare, a causa dei tagli, di aver frequentato un laboratorio di italiano L2,²¹⁶ sorgono quindi spontanee cinque domande:

1) Che cosa vuol dire per una classe accogliere in un qualsiasi periodo dell'anno, in un qualsiasi anno di corso, nuovi compagni a cui non viene offerto un sostegno linguistico mirato?

2) Che cosa vuol dire per gli insegnanti provare a lavorare, da soli e in classi affollate, contemporaneamente su almeno tre livelli linguistici e contenutistici: come docenti di L2²¹⁷ e semplificatori di programmi per chi sta imparando l'italiano, come insegnanti di italiano L2 disciplinare e adattatori di programmi per chi ha già un certo livello di conoscenza, e infine come insegnanti "tradizionali" che fanno seguire i programmi ministeriali a chi linguisticamente è in grado di farlo?

3) Quali sono i problemi di valutazione che emergono di fronte a classi così eterogenee, e quali sono le risposte concrete del MIUR al riguardo (anche di fronte a momenti standardizzati come le prove INVALSI e l'esame di terza media)?²¹⁸

4) In assenza di interventi mirati, come fanno gli studenti che si sono avvicinati tardi all'italiano, a "raggiungere" linguisticamente i loro coetanei, e a riuscire a seguire pienamente i programmi previsti per la loro età?

5) E soprattutto, che cosa succede all'autostima di un bambino/ragazzo che all'improvviso, cambiando scuola e lingua, letteralmente non capisce più nulla,²¹⁹ e nonostante tutto il suo impegno, si accorge che, anche se fa dei passi avanti, nel frattempo anche i suoi compagni ne hanno fatti, così che il distacco con loro sembra non accorciarsi mai?²²⁰

Sempre più genitori sono convinti che in scuole senza risorse non si possa insegnare bene in classi molto eterogenee, e molte scuole che in passato riuscivano a seguire bene tutti i propri allievi non ce la fanno più, questo porta a fenomeni di ghettizzazione, non si iscrivono più i propri figli alla scuola di zona che ha un'alta percentuale di allievi non italofoeni, per iscriverli invece in quella lontana ma che ha un'utenza "selezionata", come da indicazioni del MIUR.²²¹ Ha senso scandalizzarsi nei confronti di questi genitori, o converrebbe invece scandalizzarsi verso istituzioni che lasciano alla buona volontà delle scuole la risoluzione di problemi oggettivi e misurabili, invece di affrontarli strutturalmente a livello istituzionale?²²²

7.3 La lettura e la scrittura in italiano e in lingua di famiglia

(Rubber, 73): "leggo solo la prima pagina"

Nel pianificare i contenuti delle interviste si è voluto ritagliare uno spazio da dedicare a lettura e scrittura. A partire dagli ultimi anni delle elementari (e a maggior ragione alle medie) la scuola si aspetta dagli studenti che siano in grado di comprendere testi disciplinari,²²³ e di sapersi esprimere per

216 Cfr. 4.3.7 Un'indagine: il punto di vista di insegnanti torinesi sui corsi di italiano L2.

217 Ancora oggi però la formazione in italiano L2 non fa parte del curriculum universitario obbligatorio di chi andrà ad insegnare, chi quindi ha delle competenze in tal senso, o ha frequentato corsi facoltativi, oppure si è autoformato, o ancora è riuscito a seguire uno dei corsi di aggiornamento che ogni tanto vengono offerti, in ogni caso non è esperto ma avrà, almeno, una infarinatura di base.

218 Chi scrive ha sentito due bambini di quarta elementare lamentarsi l'una con l'altra del fatto che le loro maestre usassero, senza però esplicitarli, criteri di valutazione diversi per gli allievi italofoeni e quelli di immigrazione recente.

219 Riporto un dialogo con due bambini delle elementari riguardo a un loro compagno cinese arrivato da pochi mesi "con x è inutile che ci parli, non ti capisce proprio, non capisce niente". Il sistema attuale fa sì che un compagno che non comprende ancora l'italiano, venga percepito *tout court* come un bambino che non capisce.

220 Losco 2014) usa la metafora del passo da lumaca degli uni, e del passo da lepre degli altri. V. la storia di Giulio a p. 413.

221 A partire dall'a.s. 2014/2015 tutte le scuole devono pubblicare online il RAV (Rapporto di AutoValutazione) usando moduli standard e dati standard, in parte importati direttamente da banche dati ministeriali. Per volontà ministeriale è obbligatorio pubblicare i dati sulla percentuale di allievi di cittadinanza non italiana frequentanti, così come i dati delle prove INVALSI, così come emergono dai rapporti ministeriali.

222 Per una breve disamina dell'attuale dibattito politico sull'insegnamento dell'italiano a allievi allofoni, che sembra presentare solo due posizioni fortemente ideologizzate e antipodiche, ovvero le classi segregazioniste vs. l'apprendimento spontaneo nel gruppo classe, cfr. 4.3 L'insegnamento dell'italiano L2: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

223 Una ragazzina di 10 anni, a maggior ragione una di 14, affronta quotidianamente brani complessi su argomenti specifici, dotati di un lessico specialistico, con una morfosintassi articolata, un alto grado di astrazione e, in Italia, la tendenza alla metafora e al parlare fiorito (chi scrive ha un ricordo familiare di 8enni alle prese con un testo di geografia che descriveva le

iscritto su argomenti generali e specifici. L'abilità di lettura è trasversale a tutte le materie, e numerose indagini da tempo sottolineano quanto essere buoni lettori, si riveli spesso un segno predittivo dell'essere buoni studenti. E' stato pubblicato un corposo rapporto *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* di Eurydice (2011) per far emergere quali sono i fattori chiave alla base dell'acquisizione delle competenze per gli alunni dai 3 ai 15 anni di età.²²⁴

Se come, ci dicono le indagini,²²⁵ il principale fattore che limita la diffusione dei libri in Italia, è proprio la mancanza di un'efficace educazione alla lettura, e l'input della famiglia è importantissimo per avvicinare i bimbi alla lettura, diventa ancora più importante che la scuola accompagni questo viaggio iniziato a casa e, in caso di famiglie poco inclini a questa pratica, sensibilizzi i genitori, contemporaneamente intervenendo con progetti ad hoc per supplire ad una eventuale carenza di pratica di lettura, effettuando una valutazione diagnostica precoce, a cui segue un accompagnamento continuo.²²⁶

Attualmente l'unica esperienza capillare sul territorio italiano è il progetto "Nati per Leggere",²²⁷ che tramite i pediatri di base, le biblioteche e le ludoteche prova a sensibilizzare dal basso le famiglie affinché i bimbi, fin da lattanti, facciano esperienza quotidiana di lettura ad alta voce, sia per l'influenza positiva che questa pratica ha nella relazione bambino-genitore, sia per lo stimolo cognitivo alla comprensione del linguaggio e all'ascolto del testo scritto. I bambini ascoltatori precoci di storie familiarizzano da subito con i libri, e da grandicelli più facilmente si trasformano a loro volta in lettori.

A livello ministeriale sembra non esistano progetti strutturati²²⁸ e continuativi per favorire all'interno delle scuole l'abitudine e le capacità di lettura in generale, e fra i più giovani in particolare, ogni scuola e ogni classe, a macchia di leopardo, ha – o non ha) una propria pratica, e in seguito ai tagli, le biblioteche scolastiche vengono sottoutilizzate, perché mancano gli insegnanti che riescono a seguirle. Per questo motivo "TorinoReteLibri",²²⁹ una rete di biblioteche scolastiche delle Circoscrizioni 3, 4 e 7 unitamente a ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile), nel 2015 ha lanciato una petizione al Presidente del Consiglio per il ripristino ed il potenziamento delle biblioteche scolastiche dal titolo "Per leggere e fare ricerca nella scuola italiana come in Europa", che ha ottenuto il sostegno di numerosissimi Enti ed Associazioni.²³⁰

Nel caso di ragazzi bilingui, qual è la lingua in cui dovrebbero leggere? Visto che leggere fa bene, verrebbe da dire che leggere in due lingue fa doppiamente bene, in questo senso iniziano ad esserci a livello locale iniziative significative. Il Comune di Torino con il progetto "Le mie lingue" (v. p. 405) per diversi anni, in passato, nel mese di febbraio ha promosso nelle scuole e nelle biblioteche momenti di lettura bilingui e laboratori, formazione per gli insegnanti, con un accompagnamento e una riflessione scientifica sfociata in convegni e libri. In una regione confinante con il Piemonte, la Valle d'Aosta, grazie al progetto Comenius Regio "Favole nelle nostre lingue: dal bilinguismo al plurilinguismo" si desidera sensibilizzare i bambini di materne e elementari verso le lingue presenti in classe (quelle "tradizionali" come il francese, il franco-provenzale e l'occitano, così come le "nuove" che arrivano con i genitori immigrati), valorizzando tutte le lingue degli alunni presenti, favorendo la lettura, la narrazio-

montagne, in cui compariva il termine "vie di comunicazione", i bimbi erano sicuri che si trattasse di telefoni e similari, il genitore parlante nativo aveva dovuto faticare a convincerli che, in quel contesto, si trattava, assai banalmente, di strade).

224 Per un commento rispetto alla situazione italiana v. Alessandra Mochi (2011).

225 Istat (2015a) rileva che la propensione alla lettura è fortemente condizionata dall'ambiente familiare, visto che leggono libri il 66,9% dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni con entrambi i genitori lettori, contro il 32,7% di quelli con genitori che non leggono libri, v. anche Mancini et al. (2014). Secondo Pisa in Focus (2011: 1), gli

studenti quindicenni con i quali i genitori leggevano spesso libri durante il primo anno di scuola primaria hanno ottenuto, in PISA 2009, punteggi nettamente più alti rispetto agli studenti insieme ai quali i genitori leggevano raramente o per niente.

Il vantaggio nella performance degli studenti con i quali i genitori leggevano durante i primi anni di scuola è evidente a prescindere dal background socio-economico della famiglia.

226 Cfr. la presentazione del progetto Rucksack in Daveri e Zanzottera (2012).

227 Esso è nato nel 1999 e viene realizzato congiuntamente dal "Centro per la Salute del Bambino", dalla "Associazione Italiana Biblioteche" e dalla "Associazione Culturale Pediatri". Leggiamo dal sito (www.natiperleggere.it): "Il progetto è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 400 progetti locali che coinvolgono 1195 comuni italiani. I progetti locali sono promossi da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato." Esiste da poco in alcune città italiane anche il progetto "In vitro" (www.progettoinvitro.it).

228 Nell'ottobre del 2014 il MIUR e il Centro per il libro e la lettura hanno promosso tre giorni di lettura ad alta voce in tutti gli ordini di scuola, per promuovere il piacere della lettura, con l'idea di farlo diventare un appuntamento annuale, per maggiori informazioni cfr. <http://www.cepell.it/articolo.xhtml>.

229 Cfr. <http://www.torinoretelibri.it/>.

230 Fra essi: Salone Internazionale del Libro di Torino, Forum del Libro, IASL Europe, International Association of School Librarianship, AIB, Associazione Italiana Biblioteche, ALI, Associazione Librai Italiani, Gruppo Nazionale NATI PER LEGGERE, GRIBS, Gruppo di ricerca sulle Biblioteche scolastiche, CONBS, Coordinamento nazionale bibliotecari scolastici, IBBY Italia, International Board on Books for Young People, Insegnare, rivista on line del CIDI, Coordinamento delle Librerie per ragazzi, Il Circolo dei Lettori – Torino, ICWA, Italian Children's Writers Association – Associazione Scrittori Italiani per Ragazzi.

ne ed il plurilinguismo.²³¹ Previe riunioni coi genitori in cui si illustra il progetto e il suo funzionamento, e dopo attività in classe in cui i bambini si avvicinano ad una storia, in prima battuta in francese, i bambini portano a casa a turno lo "Zainetto delle storie"²³² contenente un album + CD in più lingue, un gioco, una sorpresa e un glossario, con proposte di attività da svolgere in famiglia e di cui raccontare poi in classe, vi sono poi attività che vengono svolte mano a mano che ritornano a scuola gli zainetti.²³³

Ritornando quindi ai nostri informatori, qual è il rapporto di genitori e figli con la lettura?

Dei genitori intervistati tre quarti hanno affermato [120] che per loro la lettura è un piacere, indicano come lingue abituali di lettura l'italiano²³⁴ e lingua di famiglia²³⁵ [121], quattro genitori leggono abitualmente solo in italiano, quattro solo in lingua di famiglia (italiano, portoghese e spagnolo), a volte affiancando l'inglese e il francese, cinque genitori leggono in tre-quattro lingue diverse. I genitori (o meglio le mamme) prediligono la lettura di [122] riviste e libri di generi diversi (narrativa, saggistica, fantascienza, gialli), leggono anche per lavoro, oppure utilizzando testi che trovano in internet.²³⁶

A casa sono sempre presenti libri e riviste in italiano [123], in un quarto dei casi in maniera esclusiva, altrimenti vi si affiancano libri in lingua di famiglia,²³⁷ in inglese e in francese. Un caso a parte è quello di (Cristina, 148), mamma italiana di una figlia adottata russofona, che insieme a suo marito ha creato un ambiente russofono parallelo per la figlia, ambedue i genitori sono molto affermativi verso bilinguismo in generale, e quello della figlia in particolare, ciò si nota anche nelle scelte in fatto di libri "abbiamo anche libri in russo, mio padre ha sempre lavorato e viaggiato all'estero, abbiamo avuto sempre ospiti dall'estero, io da piccola avrei voluto essere una bilingue, ho sempre visto bilinguismo come cosa positiva".

Qual è il rapporto dei ragazzi intervistati con la lettura [147]? Quasi tre quarti dei ragazzi affermano di leggere volentieri e con piacere, un settimo ha un rapporto ambivalente coi libri,²³⁸ e un decimo spiega di non amarli.

I generi prediletti in questa fascia di età [148] sono i più eterogenei: sicuramente romanzi di avventura e azione, la narrativa in generale, libri fantasy, fumetti²³⁹ e libri di orrore e di mistero. Altri generi molto quotati sono i libri di Geronimo e Tea Stilton,²⁴⁰ i gialli, i libri di amicizia e romantici, l'antolo-

231 Si cita dalla presentazione del progetto dell'Ispettrice Vernetto (che ringrazio per averla messa a disposizione) in occasione del Convegno "Essere Europa" tenuto il del 17 ottobre 2013 presso l'ITIS Avogadro di Torino, i suoi nuclei fondanti:

Valore pedagogico – *Coinvolgimento della famiglia* nell'acquisizione di competenze in lettura: associazione del ruolo cognitivo della scuola con il ruolo affettivo della famiglia. / *Rafforzamento del legame tra scuola e famiglia*: il bambino attraverso lo zainetto è al centro dell'attività di scoperta e di lettura. / *Valorizzazione del multilinguismo*: lingue della scuola, lingue regionali, lingue immigrate. / *Valorizzazione della diversità linguistica e culturale degli alunni*. / Valore didattico dei sacs d'histoires – Sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni attraverso attività di *éveil aux langues*, confronto tra lingue, approccio olistico e azionale.

NB L'evidenziazione colorata del documento originale è stata qui sostituita dal corsivo. Maggiori informazioni si trovano sul sito dedicato <http://www.scuole.vda.it/comenius/>.

232 Si tratta di un adattamento del progetto "Sacs d'histoires" del Cantone di Ginevra.

233 Attività di riformulazione (raccontare, teatralizzare, giocare con, raccontare in un'altra lingua); attività di espressione scritta o orale: continuare la storia; attività di sensibilizzazione verso le lingue o di intercomprensione di lingue vicine a partire da registrazioni e traduzioni in altre lingue; attività di approfondimento culturale: leggende (ad es. ponte del diavolo), invitare i genitori in classe a parlare della loro lingua e cultura di origine; albero delle storie; uscite: biblioteca comunale o regionale; giornata porte aperte; mostre.

234 (Tita, 36) "qui non trovo riviste arabe", (Luise, 134) "per imparare, anche come scrivere".

235 Ovvero per gli arabofoni l'arabo standard. (Francine, 1) "ho libri che mano a mano mi porto dalla Romania, non leggo libri in italiano, né vado in biblioteca, ora guardo la televisione e uso internet, poi leggo riviste che mi passa la mia vicina [italiana]".

236 (Marina, 146) "leggo in russo sui portali russi, in italiano per argomenti che riguardano l'educazione".

237 (Rica, 28) "abbiamo due libri in portoghese che ha regalato la prof [di italiano] a mia figlia, lei parla il portoghese", (Laura, 113) "abbiamo riviste in italiano e libri in rumeno", (Nancy, 131) "sono appena tornata dalla Bulgaria e mi sono portata quindici libri".

238 (Francesco, 33) "a casa non mi piace leggere, ma a scuola lo faccio volentieri", (Capitan Kevin, 75) "leggo solo i libri che mi interessano".

239 (Ronaldino, 52) "leggo Topolino, Paperinik" [si tratta di fumetti Disney].

240 Sono i protagonisti di una fortunatissima serie della casa editrice Piemme, molto amata fra i bambini delle scuole elementari (per farsi un'idea cfr. gli ampi spazi dedicati sul sito dell'editore <http://www.edizpiemme.it>).

gia scolastica,²⁴¹ i libri di favole e principesse;²⁴² alcuni genitori spiegano poi di avere figli onnivori che leggono davvero di tutto.²⁴³

Quali sono le lingue di lettura di questi ragazzi [149]? Tutti, anche chi è arrivato da poco, legge in italiano, quattro noni leggono anche in lingua di famiglia, ovvero nelle varianti standard di essa (fra le prime lingue elencate il rumeno,²⁴⁴ l'arabo²⁴⁵ e il cinese),²⁴⁶ due ragazzi leggono anche in inglese.²⁴⁷ La prevalenza dell'italiano si spiega sia grazie all'allenamento quotidiano dato dalla scuola a leggere in questa lingua, che manca di regola per la lingua di famiglia,²⁴⁸ sia perché i libri a disposizione in lingua di famiglia quasi sempre sono pochi.²⁴⁹

Indagando ulteriormente si scopre che lettura in lingua di famiglia è fluente [150] solo per un quinto degli studenti, i restanti si dividono quasi equamente fra chi trova molto faticoso e difficile leggere nella propria "altra" lingua, ovvero non è proprio in grado di leggere,²⁵⁰ e chi è meno abile che in italiano,²⁵¹ ma in qualche modo riesce a superare le difficoltà. I problemi maggiori con cui si vedono confrontati i giovani lettori alle prese con testi in lingua di famiglia sono per alcune lingue i caratteri a loro non noti,²⁵² poi la mancanza di confidenza con un lessico²⁵³ diverso da quello della comunicazione spicciola quotidiana, ed infine l'utilizzo nello scritto di una variante della lingua che non è quella usata a casa.²⁵⁴ I ragazzi riportano di avere difficoltà con la pronuncia della lingua scritta;²⁵⁵ in particolare quelli arabofoni, quando non vengano date loro le versioni semplificate per apprendenti che indicano anche le vocali,²⁵⁶ si trovano spaesati nel muoversi fra segni diacritici e accenti, e più in generale, fanno confusione,²⁵⁷ scambiano parole e subiscono temporanei "vuoti di memoria". Diversi lamentano poi che leggere in lingua di famiglia sia per loro faticoso,²⁵⁸ e che siano più lenti rispetto a quando leggono in italiano.²⁵⁹

241 Senza voler togliere del merito ai libri adottati a scuola, questo dato dà purtroppo da pensare rispetto alle alternative di lettura presenti a casa ... (Elisa, 53) "leggo i libri di scuola", (Scartatore, 55) "o leggo il libro che mi ha regalato la mia vicina per il compleanno, oppure leggo le cose sul libro di scuola che ci ha dato la maestra", (Jeremy, 108) "libri scuola".

242 In elenco si trovano ancora i libri di fantascienza, le riviste, i libri umoristici, quelli storia, di scienze, di sport, di animali, i testi di astronomia, le enciclopedie, i libri di religione e i testi del corso di lingua di famiglia, così come testi trovati in internet. (Formica atomica, 34) "in rumeno ho letto un libro per ragazzi e la Bibbia", (Valdis, 64) "mia madre prepara dei fogli con delle parole in inglese e me li fa leggere e tradurre", (Giovanni, 106) "in portoghese leggo articoli di giornale in internet".

243 (Erika, 7) "legge in realtà volentieri qualsiasi cosa, speriamo duri".

244 (Alexis, 19) "leggo poco in rumeno", (Emma, 25) "in rumeno leggo le favole qualche volta, ma pochissimo".

245 (Omar, 12) "non so tanto leggere in arabo", (Rosso, 17) "in arabo leggo solo i brani che dà il prof del corso e ogni tanto il Corano", (Doha, 31) "in arabo leggo raramente, mi sta accanto mia madre", (Amine, 42) "a volte provo a leggere in arabo, è solo quest'anno che sono entrato in una scuola", (Jennifer, 47) "so leggere in arabo, ma faccio fatica, ci metto troppo".

246 (Feegardi, 46) "leggo in italiano, ma preferisco leggere in cinese".

247 (Daniele, 87) "quest'estate ho letto qualche libro in inglese".

248 (Taylor, 143) "avevo letto tante volte un libro [*Harry Potter*] in italiano e ho chiesto di leggerlo in russo, ma mi sono fermata a p. 10", (Viola, 147) "non mi piace leggere in russo, non leggo perfettamente".

249 (Francine, 1) "in rumeno abbiamo pochi libri per bambini", (Sara, 3) "in portoghese abbiamo solo libri religiosi, non per ragazzi", (Rosa spinosa, 69) "ho meno libri in rumeno", (Danger, 107) "qui non abbiamo libri in tagalog".

250 (Camilla, 11) "in arabo non ci capisco niente", (Rex, 99) "non ho mai letto in spagnolo".

251 (Jack, 2) "ogni tanto c'è qualche parola rumena che non conosco", (Alexis, 19) "devo cercare le parole sul dizionario rumeno-italiano", (Vanessa, 105) "quando vado dai miei nonni [qui a Torino] loro hanno la televisione albanese e i telegiornali sono sottotitolati", (Giovanni, 106) "magari non capisco qualche parola in portoghese, ma interpreto il senso dal contesto", (Mohamed, 109) "leggo i segnali e le icone quando siamo in Marocco, ma non i libri", (Luigi, 135) "ho letto ogni tanto libri per ragazzi in tedesco, mai libri 'seri', non so come sarebbe".

252 (Mercedes, 58) "non so leggere l'arabo", (Xavi, 66) "in cinese non leggo proprio", (Koala, 104) "in cinese conosco troppi pochi segni, a volte mia mamma mi legge degli articoli di giornale dal tablet".

253 (Andrea Rossi, 70) "quando leggo in albanese non capisco", (Fido, 72) "non leggo mai in filippino", (Djablo, 76) "non sono abituato a leggere in rumeno, poi non trovo quasi mai libri in rumeno", (Gianluca, 118) "ci sono parole che non ho mai incontrato perché non ho finito la scuola in Marocco".

254 Per i ragazzi sinofoni e arabofoni questi problemi emergono in maniera cumulativa, tutti insieme.

255 (Alessandra, 127) "qualche volta ci provo, ma la mia pronuncia in vietnamita non migliora molto".

256 (Turia, 30) "mia figlia ha difficoltà a leggere se non ha i segni 'di aiuto', è da due anni che non frequenta più i corsi".

257 (Silvia, 21) "sono abituata all'italiano, in rumeno ci sono altri caratteri, mi confondo, non mi sento a mio agio".

258 (Chiaretta, 90) "non mi trovo ancora bene a leggere in arabo, per questo vorrei continuare il corso", (Tylor, 143) "ho provato a leggere in russo, ma faccio fatica con le lettere, e anche a capire le parole".

259 Si tratta qui del classico caso del cane che si morde la coda. I ragazzi non sono scolarizzati, o lo sono poco, in lingua di famiglia. Per questo motivo non sono capaci, o hanno difficoltà a usarla per leggere (e scrivere), per questo motivo leggono male, per questo motivo leggono poco. Mancando l'esercizio di lettura proposto dalla scuola, per i più leggere in lingua di famiglia non è un piacere, ma una fatica, quindi un'attività che si tende a trascurare. (Gabriella, 32) "io ho fatto quattro anni di scuola in Tunisia, ma da quando sono qui non so più la grammatica, non lo leggo molto bene", (Michael, 45) "non sono abituato a leggere in francese, preferisco libri in italiano", (Karate, 140) "a volte trovo nei libri parole lunghe che devo ripetere due volte nella mente, per vedere qual è il significato".

Quando si tratta di leggere in italiano sembrerebbe [151] che per due terzi degli studenti non ci siano difficoltà, chi invece ne ha,²⁶⁰ in parte o molte,²⁶¹ le individua in particolare nel lessico²⁶² e nella pronuncia.²⁶³

Visti i problemi di lessico, diffusi sia in italiano che in lingua di famiglia, a quali strategie si affidano i ragazzi quando non conoscono delle parole [152]? Di regola interpellano un familiare che trovano sotto mano: in più della metà dei casi un genitore non italofono,²⁶⁴ sorelle e fratelli,²⁶⁵ o anche i nonni. Tre volte su sette si rivolgono ad un insegnante, raramente a un compagno,²⁶⁶ in più della metà dei casi consultano un vocabolario o un dizionario mono- o bilingue²⁶⁷ (di regola cartaceo, a volte viene usato internet, sia per consultare dizionari e traduttori automatici, sia per cercare esempi con il termine), spesso usano una strategia mista in base alla lingua a cui appartiene la parola di cui interessa il significato,²⁶⁸ altrimenti cercano di interpretare la parola non nota dal contesto, l'ultima ratio è semplicemente ignorarla.²⁶⁹

A quali libri possono attingere con facilità i bambini e ragazzi che desiderano leggere? Se si chiede loro se a casa hanno libri per bambini e/o per ragazzi²⁷⁰ [153], metà ne ha in italiano,²⁷¹ due settimi possiedono libri anche nella propria lingua di famiglia (anche se di regola se ne hanno un numero sim-

260 Dieci di questi sono ragazzi G1,5, ovvero arrivati in Italia dopo i 6 anni, sei G1,75, arrivati in Italia durante gli anni del nido o dell'asilo, dieci sono G2, ovvero nati in Italia, due infine hanno un genitore italofono.

261 Si tratta di quattro ragazzi arrivati negli ultimi due anni e (Elisa, 53), una ragazza cinese in Italia da cinque anni, a cui non sono mai stati offerti corsi mirati di italiano [142], e che lamenta che a scuola rimane sola coi suoi dubbi.

262 Si potrebbe qui ripetere il discorso fatto poco d'innanzi per la lingua di famiglia: non si scrive come si parla, e soprattutto quello di cui si legge, spesso non coincide con quello di cui si parla, per questo motivo ragazzi che non hanno difficoltà a condurre una conversazione fra coetanei, si possono invece poi trovare in difficoltà se devono leggere un libro di narrativa, di scienze o storia, ricchi di termini specialistici. (Sara, 3) "in un libro trovo tantissime parole che non conosco", (Mercedes, 58) "ho difficoltà se ci sono parole lunghe", (Matteo, 77) "per me è complicato leggere in italiano, mi confondo, uso il dizionario", (Denisa, 102) "alcune parole sono difficili", (Luisa, 120) "le storie non devono essere più lunghe di sei pagine"; (Camilla, 11) "certe volte ho difficoltà, ma anche gli italiani le hanno".

263 Questo dato stupisce di fronte a una lingua grafematicamente molto trasparente come l'italiano, in cui l'ortografia presenta, rispetto ad altre lingue, relativamente poche difficoltà, e la pronuncia di un testo scritto, nel momento in cui si siano incontrate una manciata di regole, dovrebbe risultare un automatismo. Evidentemente le due ragazzine (Kjara, 119) e (Claudia, 124), arrivate in Italia rispettivamente a dieci e nove anni, sentono la mancanza di un allenamento specifico a riconoscere i suoni specifici dell'italiano, per articularli in modo diverso da quelli simili delle loro lingue di famiglia (marocchino e peruviano), attività contrastiva che logopediste formate su lingue diverse dall'italiano potrebbero svolgere, risolvendo il problema in pochi incontri.

264 Meno di una volta su dieci il genitore invece è italofono, (Axel, 110) "per il brasiliano chiedo a mia madre, per l'italiano a mio padre, perché lui sa più cose", (Laura, 113) "devo parlare con la maestra, se mio figlio lascia il vocabolario di italiano a scuola, non ce l'ha a casa, un dizionario rumeno-italiano attualmente non ce l'abbiamo", (Fatima, 129) "per l'arabo chiedo a me, per l'italiano al fratello [8enne nato e cresciuto in Italia], o a una sua compagna".

265 (Christine, 83) "prima chiedo a mia sorella, se non lo sa chiedo a mia mamma, se anche lei non lo sa vado a cercare [la parola sul dizionario]".

266 (Calimba, 115) "per il moldavo chiedo ai miei genitori o a mia sorella, per l'italiano cerco sul vocabolario, o chiedo ai compagni, o alle maestre".

267 (Erica, 7) "ho insegnato io a mia figlia ad usarlo, perché tante volte le parole io non le conosco, va in libreria e si prende lo *Zingarelli*", (Monica, 114) "se è italiano lo cerco sul dizionario, se inglese anche, se è filippino lo chiedo ai miei genitori".

268 (Francine, 1) "io chiedo a mio figlio il significato e l'ortografia di certe parole in italiano, lui a me in rumeno", (Emma, 25) "se è una parola rumena chiedo a mia mamma, altrimenti guardo nel dizionario", (Formica atomica, 34) "in italiano chiedo ai miei professori, in rumeno ai miei genitori", (Jack', 81) "lascio perdere, oppure chiedo a mia madre per il rumeno, e alla prof per l'italiano", (Cloe, 93) "se ho domande chiedo di italiano a mio fratello, di inglese a mia madre, di ghanese a mio padre", (Luna, 101) "a mio padre chiedo per l'arabo, per l'italiano uso il dizionario e le maestre".

269 (Fahad, 103) "a casa non ho un dizionario bilingue italiano-inglese tascabile, ne ho uno in classe".

270 Nel corso delle interviste si è notato che sarebbe stato interessante approfondire questa domanda, indagando sul numero di libri posseduti nelle due lingue, in modo da registrarli in modo sistematico: molti dei ragazzi quando raccontavano dei libri che avevano a casa facevano chiaramente capire di averne molti pochi. E' diverso venire a sapere che un'intervistata possiede un paio di libri di favole, o per bimbi molto piccoli, che non legge più da tempo, o che ha pochi libri che ha letto e riletto diverse volte, o che invece può attingere a una piccola biblioteca privata che viene aggiornata regolarmente con nuovi testi. Nell'economia di questa ricerca era una cosa "in più" che si è dovuto sacrificare, si tratta di un dato importante quando si svolgesse un'indagine mirata sulle abitudini di lettura di studenti bilingui.

271 (Molly, 9) "ne ho 3-4 in rumeno, 8 in italiano", (Emma, 25) "ho due scaffali pieni, quasi tutti in italiano", (Frozen yogurt, 40) "di brasiliani ne ho pochi perché ce li porta la zia dal Brasile, di italiani molti perché siamo in Italia", (Amine, 42) "di italiani ne abbiamo 6, in arabo 3", (Sorella della luna, 56) "ne abbiamo molti in italiano", (Sarah, 60) "ne ho abbastanza in italiano, pochi in arabo", (Angela, 98) "abbiamo libri italiani, ma una mia compagna, sempre rumena, per il compleanno mi ha regalato dei libri in rumeno", (Axel, 110) "ne abbiamo uno solo, lo sto leggendo ora", (Monica, 114) "abbiamo dei libri di scuola con i compiti delle mie cugine, io ogni tanto li guardo e imparo parole nuove", (Noel, 133) "quando facciamo giri in libreria [con le figlie] compriamo sempre [libri]", (Luigi, 135) "ne abbiamo molti in italiano, in tedesco pochissimi".

bolico,²⁷² e non sono adatti per l'età),²⁷³ qualcuno ne ha in altre lingue (arabo, francese o inglese),²⁷⁴ ben un sesto a casa non ha neanche UN libro per bambini o ragazzi²⁷⁵: questo dato supera abbondantemente la media nazionale, secondo cui quasi una famiglia su dieci non ha alcun libro in casa, v. Istat (2015a). C'è infine chi ha libri, ma non li legge, perché non ama leggere,²⁷⁶ lo trova troppo complesso,²⁷⁷ oppure legge con l'aiuto dei genitori di altri famigliari,²⁷⁸ in cinque famiglie poi vi sono libri, ma nessuno è in italiano.

Visto che, come si scriveva in precedenza, la scuola dovrebbe ricoprire un ruolo di stimolo nei confronti della lettura e di supplenza quando questa sia poco presente nelle famiglie, i ragazzi possono attingere, in classe o a scuola, ad una biblioteca che effettivamente usano [154]? Due terzi delle ragazze dice di sì,²⁷⁹ i restanti rispondono di no,²⁸⁰ un decimo specifica che la biblioteca scolastica poteva venir usata in passato.²⁸¹

Per chi ne usufruisce, i libri messi a disposizione per il prestito, in che lingua sono [155]? In italiano sempre, qualche ragazzino riferisce di libri in inglese²⁸² e in francese, solo cinque riportano di libri in lingua di famiglia (in rumeno,²⁸³ arabo o cinese), un numero davvero molto ridotto del campione.

Per i numerosi ragazzi che a casa hanno poco o nulla da leggere, e che non hanno l'occasione di utilizzare le biblioteche scolastiche, come possono frequentare con regolarità i libri? Un'alternativa è la biblioteca di quartiere, ogni circoscrizione di Torino è dotata di almeno una biblioteca, a volte anche di punti prestito, per complessive diciotto sedi, con sale apposite per bimbi e ragazzi,²⁸⁴ accoglienti e colorate, con scaffalatura aperta e personale formato.

272 I libri per ragazzi in lingua di famiglia a casa sono difficilmente più di tre, fanno eccezione (Nini, 14) "i libri in arabo me li ha regalati mio cugino, mi faccio aiutare da mia madre a leggerli", (Cherin, 41) "ho un libro di catechismo che mi ha comprato mamma, che devo leggere ogni giorno", (Feegardi, 46) "chi arriva dalla Cina ce ne porta", (Giovanni, 106) "a casa c'erano collane di libri per ragazzi in portoghese che mi piacevano, a volte me li leggeva mia madre, a volte me li leggevo io, mia madre me li leggeva verso i 5-6 anni, io da solo li leggevo verso gli 11-12 anni, a casa abbiamo fin troppi libri, cerco di prenderli in biblioteca", (Gianluca, 118) "ne abbiamo moltissimi, in italiano e in arabo", (Alessandra, 127) "abbiamo 2-3 libri in vietnamita, leggiamo una paginetta alla volta", (Taylor, 143) "ne abbiamo diversi in russo, quelli per bambini riesco a leggerli".

273 (Sara, 3) "in portoghese abbiamo solo libri religiosi", (Sofia, 18) "a casa ho libri in rumeno, ma non li leggo, per me non sono interessanti, sono per bambini e non per ragazzi, se ci fossero libri interessanti forse li leggerei", (Avril, 20) "se a casa avessimo libri di avventura in rumeno li leggerei, quelli che abbiamo non mi piacciono tanto, sono di poesie", (Silvia, 21) "i libri in rumeno che abbiamo a casa non mi piacciono", (Wook, 74) "abbiamo libri per adulti, leggo quelli da un paio di anni, prima non leggevo niente, ho visto la trilogia di un film [Twilight], visto che il quarto episodio usciva dopo un anno, ho letto subito il libro, 600 pagine in una settimana", (Brioche, 84) "abbiamo libri rumeni per grandi, io leggo quelli, sono di religione e di auto", (Mohamed, 128) "in arabo abbiamo solo il Corano", (Nancy, 131) "in bulgaro abbiamo solo libri per bimbi piccoli", (Sergej, 145) "abbiamo libri in italiano e in russo, una libreria intera!".

274 (Karate, 140) "ne abbiamo 2-3 in inglese".

275 (Randa, 4) "nessuno legge a casa mia", (Cristiano, 80) "leggo i libri della biblioteca di scuola".

276 (Del Piero, 50) "ne abbiamo in italiano, ma non li leggo".

277 (Ionela, 49) "ne abbiamo in rumeno, ma non li leggo perché penso di non farcela", (Andrea Rossi, 70) "mia madre aveva libri in albanese, ma se mi metto a leggerli non li capisco, poi li ha portati tutti in Albania", (Max Godzilla, 89) "di quelli in bulgaro vedo le figure", (Denisa, 102) "i libri in rumeno non li finisco mai perché faccio fatica".

278 (Patty, 68) "i libri in arabo li leggo coi miei genitori", (Veronica, 100) "ogni tanto leggo libri in arabo con mia sorella".

279 (Omar, 12) "la biblioteca è aperta due pomeriggi a settimana, si può uscire 10 minuti durante le lezioni", (Rosso, 17) "abbiamo portato da casa i nostri libri e la prof sta cercando uno scaffale per fare una biblioteca di classe", (Sofia, 18) "i libri ce li porta la prof in classe", (Simo, 24) "ogni 15 giorni prendiamo un libro a scelta nostra", (Amine, 42) "la stiamo realizzando", (Ibraim, 51) "chi vuole va di venerdì alla seconda ora a restituire / prendere un libro", (Chiaretta, 90) "abbiamo una biblioteca di classe, ogni venerdì prendo un libro, noi bimbi abbiamo portato dei libri, e anche le maestre hanno contribuito", (Danger, 107) "abbiamo una biblioteca interna alla scuola [aperta al quartiere]", (Karate, 140) "al Flam abbiamo la biblioteca con libri di tutti i generi, amore, avventura, detective, ce li scegliamo noi, ne scegliamo uno a settimana e lo raccontiamo agli altri la volta dopo, se non l'abbiamo finito raccontiamo il pezzo che abbiamo letto".

280 (Molly, 9) "ho visto un'aula su cui scritto 'biblioteca', ma non ci siamo mai andati", (Nichiminasch, 70) "quest'anno non la aprono sempre".

281 (Enrico, 48) "alle elementari c'era la biblioteca di classe".

282 (Cathim, 123) "una volta ho letto un libro in inglese, nelle ore di inglese si fanno cose che so già".

283 (Jasck, 2) "ci sono libri in tutte le lingue, ma non ne ho trovato nessuno in rumeno", (Natalia, 26) "in rumeno ci sono dei dizionari, ogni mese vado e prendo libri in italiano", (Formica atomica, 34) "ci vado per fare i compiti, hanno anche libri per ragazzi in rumeno".

284 Cfr. lo "Spazio ragazzi" sul sito delle biblioteche di Torino, assai apprezzabile non solo per le informazioni contenute e per la grafica, ma anche per lo stile di scrittura "a misura di giovane lettore", <http://www.comune.torino.it/>; ulteriori dettagli in 4.3.5 Le attività delle biblioteche.

Dei ragazzi intervistati quattro noni frequentano la biblioteca di quartiere²⁸⁵ [156], qualcuno frequenta anche le biblioteche delle associazioni²⁸⁶ e dei luoghi di culto,²⁸⁷ chi ci va prende libri in prestito,²⁸⁸ a volte utilizzando il tesserino del prestito di qualcun altro,²⁸⁹ chi la usa per fare ricerche e studiare,²⁹⁰ e chi per incontrarsi con amici.²⁹¹ I ragazzi trovano ovviamente libri in italiano,²⁹² una dozzina di ragazzi sa poi dell'esistenza di libri in lingua di famiglia [157], anche in versione standard (quelle elencate sono il rumeno,²⁹³ l'arabo, il cinese,²⁹⁴ l'albanese, il portoghese e russo),²⁹⁵ c'è chi sa che sono presenti anche libri in inglese.²⁹⁶ Emergono motivi diversi che portano molti ragazzi a non frequentare le biblioteche comunali: a volte non sanno proprio dove si trova la biblioteca di quartiere²⁹⁷ e/o nessun adulto li può accompagnare,²⁹⁸ altre volte invece non è necessario andarci, perché si è soddisfatti della biblioteca di scuola,²⁹⁹ ci si scambia i libri con le amiche,³⁰⁰ o sono i famigliari a prendere i libri per i figli.³⁰¹

Riassumendo, quando i ragazzi non hanno genitori alle spalle che li abitua alla lettura fin da piccoli, che non regalano libri, che non li accompagnano in biblioteca finché non hanno l'età per muoversi da soli,³⁰² allora davvero c'è bisogno che tutte le scuole attivino progetti mirati per la lettura,³⁰³ che vi siano addetti alle biblioteche scolastiche e comunali che si possano dedicare a intercettare e coinvolgere chi, troppo di rado ha l'occasione di leggere per piacere. Diventa importante coinvolgere le diverse associazioni etniche sul territorio per mostrare che leggere, anche in più lingue, è possibile, di modo che la lettura non rimanga un privilegio dei bambini e ragazzi che hanno genitori a loro volta lettori, magari con possibilità economiche.

Tutta una serie di problemi rendono questo difficile. Da una parte manca in Italia un dibattito pubblico sull'importanza della lettura. A intervalli regolari, quando viene pubblicata l'ennesima indagine che certifica quanto poco si legga in Italia, soprattutto fra gli adulti, appaiono articoli fra l'indignato e

285 Va notato che gli studenti di tre scuole (Manzoni, Rayneri e e Viotti) hanno la fortuna di avere una biblioteca di quartiere all'interno della scuola, ovvero attaccata ad essa, e che i numeri elevati degli studenti di queste scuole all'interno del campione hanno sensibilmente alzato il trend di frequenza delle biblioteche, che sarebbe stato altrimenti decisamente più basso.

286 (Jas, 144) "all'associazione russa c'è una bellissima biblioteca, ma noi abbiamo tanti libri a casa".

287 (Erika, 7) "andiamo a quella della parrocchia, abbiamo trovato un libro per bimbi in portoghese", (Moho, 22) "in moschea c'è una biblioteca con libri in arabo, per bambini e ragazzi".

288 (Molly, 9) "prendo libri in prestito e li porto a casa".

289 I minorenni per poter fare il tesserino del prestito devono venir accompagnati la prima volta da un genitore con un documento valido, una volta ottenuta la tessera, i ragazzi possono poi andare autonomamente in biblioteca e prendere i libri che interessano loro. (Pizza, 86) "ci sono andato una volta con mio zio e mio cugino" (Daniele, 87) "usiamo la biblioteca della scuola di mio fratello, e uso il suo tesserino", (Ramona, 96) "sono andata una volta, ma ho preso i libri col tesserino del mio amico, io non ce l'ho".

290 (Camilla, 11) "per fare le ricerche", (Warda, 43) "siamo andati solo una volta con la mia amica per fare i compiti, per il tesserino serve il documento di un genitore".

291 (Omar, 12) "per le ricerche, e per incontrarsi con gli amici".

292 (Cassano, 95) "non prendo libri, ma film in italiano".

293 (Molly, 9) "ci sono libri in rumeno, ma non li prendo in rumeno, non so perché", (Alexis, 19) "in via Leoncavallo ci sono anche libri rumeni per ragazzi, io li prendo in italiano", (Avril 20) "prendo a volte libri di storia in rumeno, se la biblioteca avesse libri per ragazzi in rumeno li leggerei", (Djablo, 76) "ci sono solo libri per bambini in rumeno, non per ragazzi".

294 (Feegardi, 46) "la biblioteca Civica ha libri in cinese".

295 (Margherita, 62) "ci sono libri in portoghese alla biblioteca Cesare Pavese e alla Centrale, in corso Vercelli c'è stata un'iniziativa 'Libri in lingua', le mamme leggevano in lingua di famiglia".

296 Alcuni genitori sfruttano anche l'offerta in portoghese e in russo. Il sito delle biblioteche nella sezione "Servizi per stranieri" (http://www.comune.torino.it/cultura/biblioteche/servizi_stranieri/index.shtml) elenca relativamente poche lingue, in realtà le biblioteche hanno a disposizione libri in molte più lingue rispetto a quelle elencate, ovviamente i libri sono a disposizione sia di chi li legge in una lingua per lui straniera o seconda, sia chi legge in una lingua nativa, indipendentemente dalla cittadinanza notificata sui documenti. La sezione per ragazzi del sito dal 2015 ha una maschera semplificata che permette di vedere subito quali sono i libri per ragazzi in lingue diverse dall'italiano. Dal 2014 poi è possibile, sempre se un genitore l'abbia attivato precedentemente in loco, usufruire del prestito interbibliotecario, si prenotano i libri di altre biblioteche che vengono resi disponibili al prestito presso la biblioteca di zona, servizio molto utile quando vi siano libri in lingua distribuiti su tutto il territorio cittadino. Di questi due servizi i ragazzi, nel 2012, non potevano sapere nulla.

297 (Pacífico, 8) "non c'è proprio", (Rosa spinosa, 69) "non so dov'è".

298 (Cloe, 93) "io ci vorrei andare, ma i miei genitori non hanno mai tempo".

299 (Emma, 25) "per adesso non mi è servito, c'è la biblioteca della scuola".

300 (Brioche, 84) "i libri me li scambiano con le mie amiche".

301 (Gianluca, 118) "me li prende mio zio i libri", (Claudia, 124) "mia mamma mi porta i libri".

302 In Italia nelle grandi città questa età arriva decisamente dopo rispetto ad altri paesi europei. Per fare un esempio concreto, le scuole elementari torinesi si aspettano che tutti i loro allievi, quindi fino ai 10/11 anni, vengano accompagnati a scuola e poi presi in consegna da un maggiorenne. Soltanto dalle medie in poi i ragazzi sono autorizzati ad andare e tornare da scuola da soli.

303 Per la situazione in altri paesi cfr. come (Silvia 2014), una mamma italiana in Svezia, descrive come in quel paese si accompagni ogni bambino, rispettandone i tempi, con mille attenzioni e accorgimenti sistematici e non casuali, a scoprire il piacere di leggere.

il rassegnato, diversi intellettuali, fra cui Tullio de Mauro,³⁰⁴ non si rassegnano alla miseria e non si stancano di tematizzare la questione, a questo però non segue mai una azione seria e conseguente da parte delle istituzioni.³⁰⁵ Anzi. In passato gli insegnanti che per motivi di salute risultavano inidonei all'insegnamento, potevano venire distaccati e seguire una biblioteca scolastica. Le altre biblioteche scolastiche avevano comunque qualche risorsa interna, finanziaria o di personale, e riuscivano, anche se per poche ore alla settimana, a tenere la biblioteca aperta per il prestito, ad acquistare e catalogare libri, a realizzare progetti sulle classi. Ora tutto questo non c'è più, e da quel che si sente nelle interviste, una delle poche forme di biblioteca che resiste è quella della bibliotechina di classe, che ha una sua valenza importante, ma che è ancora cosa altra rispetto a una "normale" biblioteca. Le biblioteche civiche organizzano bellissimi incontri per le scuole, per avvicinare, tramite i bibliotecari e gli insegnanti, gli allievi alle biblioteche di quartiere, ma anche loro hanno problemi di personale.³⁰⁶ Tirando le fila, di fronte a dati sconcertanti sui dati di lettura degli italiani, non esistono né piani né risorse ad hoc per cercare di risollevarne le sorti, anzi, il poco che c'era è stato ulteriormente tagliato. Quello che rimane non è nulla di sistemico, è distribuito a macchia di leopardo, legato al volontariato e alla buona volontà dei singoli, insegnanti, bibliotecari, senior civici e a volte anche genitori, che in alcune scuole ottengono l'autorizzazione e si organizzano per tenere aperte, almeno qualche ora a settimana, le biblioteche interne, oppure che fondano associazioni per potere gestire dei punti prestito.

Per la scrittura si è fatto un discorso analogo rispetto a quello fatto per la lettura. I ragazzi scrivono anche per loro piacere/interesse personale? Come si trovano nello scrivere in italiano e in lingua di famiglia?

A sette noni delle/i ragazze/i accade di scrivere testi non richiesti dalla scuola [158] (a un quinto invece non succede mai), qui sotto un breve elenco di cosa viene scritto e in quali lingue:

Tabella 163: scrittura di testi extrascolastici

diario privato in italiano ³⁰⁷	17	chat in LF	3
biglietti in italiano ³⁰⁸	14	sms in italiano	2
biglietti in LF ³⁰⁹	9	poesie in italiano	2
FB o omologhi in LF	9	chat in italiano	1
FB in italiano	8	poesie in lingua di famiglia	1
email in italiano ³¹⁰	3	schede di catechismo in LF	1
email in LF ³¹¹	3	giochi in italiano	1
diario privato in LF ³¹²	3	-	

Se si vanno ad osservare le lingue usate nello scrivere per piacere, e non per dovere, l'italiano³¹³ copre quasi i cinque settimi degli intervistati, solo a due settimi capita di scrivere spontaneamente anche in lingua di famiglia, un quinto dei ragazzi scrive spontaneamente in ambedue le lingue,³¹⁴ ciò signifi-

304 Cfr. fra gli altri la sua intervista a Bruno Simili (2012) e De Mauro (2006a).

305 Ci uniamo quindi all'appello del Forum del libro (2013: 307): "È essenziale coordinare le politiche pubbliche, statali, regionali e locali, in un grande piano per la lettura, adeguatamente finanziato, da valutare e aggiornare periodicamente."

306 La scrivente era presente, un giorno del gennaio del 2014, in cui una bibliotecaria spiegava sconsolata a un'insegnante che desiderava fissare una visita con la sua classe, che essendoci un numero limitato di posti, questi vanno presto esauriti, e si riesce quindi a soddisfare solo una parte delle richieste delle scuole.

307 (Monica, 114) "scrivo i miei ricordi, tutte le avventure".

308 (Cheril, 41) "scrivo delle lettere a mia mamma e a mio papà, in italiano", (Wook, 74) "scrivo gli appunti, le cose da fare", (Chirstine, 83) "scrivo cose segrete", (Rosemary, 94) "scrivo dei testi per piacere mio", (Pato, 112) "scrivo bigliettini alla maestra", (Ash, 117) "scrivo alla mia fidanzata nell'altra classe".

309 (Frozen yogurt, 40) "se scrivo cose per la mia mamma lo faccio in brasiliano, anche se faccio piccoli errori di ortografia, lei lascia stare", (Barbara, 67) "certe volte scrivo i compiti in cinese, per esercitarmi", (Angela, 98) "a volte litigo un po' con mia mamma e poi le scrivo un bigliettino in rumeno, se sono biglietti di auguri li scrivo in italiano", (Gatto, 136) "scrivo biglietti di auguri, messaggi vari".

310 (Thomas, 126) "scrivo le email in italiano, a volte, per scherzare, uso anche l'inglese o lo spagnolo".

311 (Giovanni, 106) "in portoghese scrivo mail a qualche parente".

312 (Gianluca, 118) "uso i caratteri arabi con un po' di parole marocchine e un po' arabe".

313 (Rosso, 17) "uso l'italiano per tutto, in arabo faccio solo la firma", (Amine, 41) "scrivo dei dialoghi, invento delle storie", (Taylor, 143) "ho scritto un libro e dei racconti".

314 (Emma, 25) "i bigliettini di auguri per i compleanni li scrivo in rumeno e in italiano, quando gioco con mia sorella usiamo l'italiano", (Feegardi, 46) "scrivo il mio diario privato in cinese e in italiano", (Chihuahua, 88) "scrivo un diario segreto un po' in italiano un po' in rumeno", (Danger, 107) "chatto in italiano con i miei compagni, in inglese e tagalog con mia sorella e i miei amici nelle Filippine", (Andrea, 109) "io scrivo poesie in spagnolo e poi le traduco in italiano e le do alla maestra che è andata in pensione, a lei piace tantissimo lo spagnolo", (Cathirn, 123) "scrivo il mio diario privato un po' in italiano, un

ca che ragazzi scolarizzati in italiano trovano più semplice scrivere in questa lingua, in particolare quando la propria lingua di famiglia si distacca dalla variante standard,³¹⁵ e/o non utilizza i caratteri latini.³¹⁶

Quando si tratta di scrivere testi in lingua italiana [159], attività trasversale a quasi tutte le materie³¹⁷ e che prevede a partire dalle medie, una valutazione specifica nello scritto in diverse discipline, cinque ottavi degli studenti affermano di sentirsi sicuri,³¹⁸ i restanti spiegano invece di avere qualche difficoltà,³¹⁹ sette studenti affermano di averne parecchie.³²⁰ Questo dato indirettamente conferma le valutazioni date sull'italiano degli studenti (v. p. 340): la produzione scritta non solo è l'ambito in cui gli studenti si valutano meno competenti, ma è anche l'ambito in cui diverge in maniera molto evidente l'auto- e l'eterovalutazione delle competenze data dalle insegnanti di lettere, che valutano i propri allievi più severamente rispetto alla loro auto-valutazione.

Chiedendo quali siano le difficoltà specifiche nella scrittura dell'italiano [160], emerge che sono distribuite su più fronti. Di fronte a due quinti degli studenti che non ne hanno di nessun tipo,³²¹ i restanti mettono al primissimo posto (37) l'ortografia³²² (in particolare problemi con le doppie,³²³ o con apostrofi e accenti), seguono il lessico³²⁴ (14) e la grammatica³²⁵ (punteggiatura inclusa (14), per terminare con l'uso corretto dei verbi (8), uno stile e registro adeguati³²⁶ (2), e alcune competenze indipendenti da una specifica lingua, ovvero saper organizzare un testo³²⁷ (9) e avere idee (4). Questi dati stupiscono. Di fronte ad una lingua con una grafia molto trasparente come l'italiano, perché un numero così alto di studenti, trovano difficile riuscire a scrivere in modo ortograficamente corretto? Perché gli accenti e le doppie³²⁸ creano difficoltà, visto che si tratta di temi che si affrontano in modo mirato nei primi due anni delle elementari, e nel momento in cui ci si esercita a livello articolatorio in maniera mirata, e si imparino le regole ortografiche, non sono di difficile applicazione? I ragazzini che hanno problemi con la grammatica³²⁹ e col lessico, quando e come riusciranno a recuperarli? Se si va a verificare a che generazione appartengono gli studenti che dicono di avere difficoltà di tipo ortografico, si trovano due studenti con un genitore italofono, dieci studenti nati in Italia, tre arrivati in Italia prima dei 6 anni, tredici arrivati dopo i 6 anni, e due giunti dopo i 13. Confrontando questi numeri con la rappresentatività all'interno del campione, si nota che il gruppo che ha meno difficoltà ortografiche è quello che ha un genitore italofono insieme a chi è arrivato in età prescolare, chi è nato in Italia evidenzia in percentuale quasi doppia di avere problemi, questa è tre volte più alta per chi è giunto con una scolarizzazio-

po' in filippino", (Anteia, 142) "sto provando a tradurre un libro al computer dal francese in italiano", (Viola, 147) "scambio bigliettini sia nella scuola italiana che in quella russa".

315 (Randa, 4) "preferisco scrivere in italiano, perché in arabo dovrei usare quello classico".

316 (Omar, 12) "non so proprio scrivere in arabo".

317 Con la sola eccezione delle lingue straniere.

318 (Scartatore, 54) "mi viene naturale", (Wook, 74) "mi piace", (Noel, 133) "a mia figlia piace scrivere, le piace esprimersi".

319 (Amine, 42) "devo imparare quando c'è l'accento o l'apostrofo", (Peter Parker, 97) "se devo scrivere un tema sono preoccupato, temo non lo farò bene", (Jessica, 121) "non ho problemi a parlare, mentre ne ho a scrivere". (Cristina, 148) "nostra figlia scrive molto, le piace scrivere, scrive tantissimo, però la grammatica, i tempi dei verbi, sono un pasticcio".

320 (Lucia, 71) "so come si fa il tema, ma non so come si dice in italiano e non scrivo più, in inglese e filippino non ho questo problema", (Fahad, 103) "quando i miei compagni scrivono un tema io scrivo una o due righe e consegno".

321 (Doha, 31) "leggo tanto e molte espressioni che leggo le uso poi nei temi, mi trovo molto bene a scrivere", (Vanessa, 105) "sono molto brava".

322 (Valdis, 54) "ad es. 'vichinghi', io lo dicevo e lo scrivevo sempre con la b", (Gianluca, 118) "sbaglio le 'i' e le 'e', le vocali".

323 (Calcio cinque, 57) "in rumeno non esistono le doppie e non si scrivono, ora riesco a pronunciarle, ma non ancora a scriverle".

324 (Silvia, 61) "mi mancano delle parole", (Barbara, 67) "nei temi non uso le parole difficili", (Alessandro, 82) "io uso una parola e la ripeto tante volte, invece di usare dei sinonimi".

325 (Feegardi, 46) "in quarta e in quinta elementare ho imparato la grammatica, ma ho ancora qualche dubbio", (Cloe, 93) "ho delle difficoltà, ci sono alcune cose che non so come farle, come costruire la frase", (Koala, 104) "mi confondo coi tempi dei verbi, a coniugarli".

326 (Francesco, 33) "a volte mi esprimo in un modo un po' forte".

327 (Amine, 42) "alle elementari facevamo solo riassunti e raramente temi, per me è difficile farli".

328 Interessante notare che sia rispetto all'italiano, che rispetto alle lingue di famiglia, diversi studenti spiegano di avere problemi con la pronuncia, qualcuno in particolare con le doppie. Viene qui sfatata la credenza che ragazzi bilingui precoci abbiano automaticamente una pronuncia ineccepibile in ambedue le loro lingue, e si incrociano due problematiche. Quella di chi si accosta alle due lingue in maniera successiva, e che quindi, nonostante la giovane età, incontra nuovi suoni quando il proprio orecchio ha già un certo allenamento a riconoscerne e articularne di altri. Parallelamente a questo, anche bilingui consecutivi difficilmente hanno la possibilità di avere input paragonabili in ambedue le lingue, e a crescere in un bilinguismo equilibrato. Nel corso delle interviste si osserva quindi che, mano a mano una lingua diventa dominante (nel nostro caso, con il tempo, l'italiano), una serie di suoni della propria lingua di famiglia, originariamente posseduti, vengono sottoposti ad un processo di graduale evanescenza, e anche la pronuncia della lingua forte diventa dominante.

329 Scrive Paolo Mairano (2009: 104): "Durante [...] le] attività ci si è accorti che, nella maggior parte dei casi, gli apprendenti non erano stati formati alla riflessione linguistica e non avevano una competenza grammaticale sufficiente".

ne in italiano precoce, ed è quintupla per chi vi arriva al termine delle medie. Ignorando quindi il dato dei bimbi arrivati prima dei sei anni, che hanno indici simili a quelli dei figli di italiani, notiamo che più tardi i ragazzi vengono scolarizzati in Italia, più è facile che abbiano insicurezze diffuse in ambito ortografico, verosimilmente perché "perdono", senza che vengano recuperati in seguito, passaggi di studio e di esercizio ortografico mirato, che i loro compagni hanno affrontato i primi anni delle elementari. Come si notava nella trattazione della domanda [152], una logopedista formata sul plurilinguismo, "prenotabile" dalle scuole per lavorare in piccoli gruppi omogenei linguisticamente, necessiterebbe di pochi incontri per aiutare in modo mirato i ragazzi ad affrontare, e superare definitivamente problemi che si trascinano irrisolti, con grande frustrazione, da anni. Attualmente la soluzione è esclusivamente quella sanitaria, dell'impegnativa pediatrica, la visita foniatria e la lunga lista di attesa per la rieducazione logopedica, non sarebbe molto più facile che logopediste³³⁰ formate fossero a disposizione delle scuole, per quello che di fatto è ordinaria amministrazione, e non straordinaria?

L'impressione emersa durante le interviste, in particolare con chi è arrivato alle elementari, o alle medie senza sapere ancora l'italiano, e non ha avuto opportunità di impararlo in modo guidato, è di trovarsi in uno stato di rincorsa perenne rispetto ai compagni. Proviamo per un attimo a metterci nei panni di Giulio,³³¹ che arriva in quinta elementare in una classe composta quasi solo da bambini che a partire dalla scuola materna, quindi per i sette anni precedenti, sono stati esposti per almeno otto ore al giorno all'italiano. In questa lingua i suoi compagni non solo chiacchierano e giocano, ma hanno ascoltato e letto un grande numero di libri, studiato per moltissime ore materie diverse fra di loro e, a partire dalla prima elementare, affrontato momenti di riflessione ed esercitazione quotidiani sulla e con la lingua. Ecco, Giulio arriva quindi in una classe in cui i compagni discutono degli aceduti degli antichi romani, dell'apparato digerente, e nell'ora di grammatica italiana imparano ad usare bene i congiuntivi e il periodo ipotetico dell'irrealtà, mentre lui impara parole come "quaderno", "mela", "andare". Passano i mesi, Giulio nell'intervallo in cortile si è rivelato un ottimo centroavanti, ha molti amici, è molto attivo nelle ore di sport, musica e disegno, nelle altre ore con un orecchio prova a intuire che cosa fanno i compagni, e contemporaneamente compila le schede per il lavoro semi-autonomo che le maestre gli danno mano a mano (durante le lezioni si possono occupare ogni tanto di lui, ma in classe ci sono altri 24 compagni che richiedono attenzioni). Arrivato a fine anno ha fatto notevoli progressi: ha un lessico e una grammatica di base che gli permettono di comprendere e partecipare a chiacchierate su diversi argomenti, conosce anche in maniera superficiale gli argomenti disciplinari affrontati durante l'anno. Nonostante l'impegno profuso da lui e dalle maestre scrive però all'incirca come un bambino di prima elementare, e non è in grado di orizzontarsi linguisticamente nei libri di testo della classe, libri di cui capisce molto poco, e sa ripetere altrettanto.³³² Il prossimo anno farà prima media, i suoi compagni, con qualche fatica, riusciranno a compiere il "salto" legato al diverso ordine di scuola, a modalità di insegnamento e apprendimento mutate, ai tanti professori e alle tante materie, Giulio continuerà, se è fortunato, ad avere insegnanti che si occuperanno di lui, continuerà con il suo apprendimento di italiano "fai da te", sarà sempre più sciolto nelle interazioni coi compagni nell'intervallo, ma troverà il linguaggio dei libri delle medie decisamente complicato, riuscirà a seguire bene in determinate materie veicolate poco dall'italiano, nelle altre farà quel che potrà. A fine anno gli insegnanti riconosceranno i significativi progressi da lui fatti e l'impegno profuso e lo promuoveranno in seconda media, dove avrà delle competenze in italiano paragonabili a quelle di bimbi di ca. terza elementare, nel frattempo i suoi compagni saranno andati ulteriormente avanti, e così a rincorrersi anno dopo anno, per arrivare dopo ca. 6-7 anni, dice Jim Cummins, ad avere competenze simili a quelle dei suoi compagni (v. p. 91). Però, e c'è un però, arrivati in terza media, o al più tardi in prima superiore, gli insegnanti di Giulio non valuteranno solo l'impegno profuso e gli indubbi progressi fatti, ma anche la "distanza" linguistica, soprattutto nello scritto, e contenutistica, non in tutte, ma in molte discipline, che continua ad es-

330 Il Comune di Torino aveva distaccato fino all'a.s. 2009-2010 presso le scuole materne comunali maestre opportunamente formate in ambito logopedico che, dietro segnalazione delle insegnanti di classe, intervenivano all'interno delle scuole in piccoli gruppi per risolvere problemi spiccioli, anche di tipo linguistico, che potevano avere alcuni dei bimbi nelle classi, ovvero indirizzando ai servizi chi aveva bisogno di terapie articolate. In questo modo, prima di arrivare alla scuola elementare, moltissimi bambini avevano risolto, "senza accorgersene", quelli che sarebbero potuti diventare invece ostacoli nella letto-scrittura. Questa importante e utilissima esperienza, vittima dei tagli di bilancio, sarebbe invece da riprendere e allargare anche alla scuola dell'obbligo, con costi limitati si otterrebbero risultati importanti diffusi.

331 Vengono nella figura di Giulio "fusi" intervistati diversi, la fonte di ispirazione maggiore è però Jeremy, di cui si scrive in modo più dettagliato in 8.1.1.17 Jeremy (108), il ragazzino sempre disponibile che preferisce non parlare.

332 Cfr. l'interessante analisi di Roberta Grassi (2006) da cui emerge che, durante le interrogazioni di materie come storia e geografia, di fatto sia l'insegnante a "mettere in bocca" le risposte agli studenti poco competenti in italiano, con tutta una serie di risvolti negativi. Viene osservato che bimbi neo-arrivati apprendono in minima parte l'italiano disciplinare e quanto affrontato in classe, svolgono quindi "non interrogazioni", e ottengono delle "non valutazioni", ambedue inutili; anche i compagni di classe hanno difficoltà a capire motivi e finalità di interrogazioni, e relative valutazioni, svolta in questi termini.

serci con il resto della classe, e decideranno "per il suo bene" che è meglio che ripeta l'anno. Giulio non capirà perché, nonostante lui e i suoi insegnanti da quattro anni davvero facciano tutto quel che possono, questo non sia mai abbastanza.³³³ Non si vuole qui criticare la scelta contingente del singolo insegnante, che si arrabbia come può, ma la scelta ministeriale a monte di non introdurre strumenti speciali per allievi che non sono uguali agli altri per competenze linguistiche, e che quindi, almeno nei primi anni di scolarizzazione, hanno bisogno di una didattica mirata, con risorse e strumenti specifici, se non si vuole che per questa categoria di scolari valga a prescindere "l'arte di arrangiarsi".

Di fronte a questi dati è voluto verificare quanti ragazzi avessero il desiderio di perfezionare il proprio italiano [161], la metà non lo ritiene necessario, diversi hanno specificato invece in dettaglio in che modo avrebbero desiderato farlo. In primo luogo esercitandosi nella scrittura³³⁴ e nella comprensione dello scritto, approfondendo l'ortografia,³³⁵ con le immancabili doppie, e l'organizzazione del testo. Subito dopo c'è chi vuole arricchire il proprio bagaglio lessicale,³³⁶ seguito da chi desidera approfondire le proprie competenze grammaticali, anche studiando in modo mirato i verbi,³³⁷ qualcuno poi vorrebbe migliorare le proprie capacità espressive nell'orale³³⁸ e perfezionare la pronuncia, c'è chi infine auspica di sapersi muovere in modo più consapevole fra registri e stili diversi. Le proposte concrete per riuscire in questo intento vengono fornite direttamente: bisognerebbe offrire corsi di "italiano per studiare", corsi avanzati di italiano L2,³³⁹ così come corsi di recupero, per potersi esercitare sui propri punti deboli: chi ha la fortuna di averne frequentati, ne racconta soddisfatto.³⁴⁰

Le stesse domande poste per l'italiano sono state poste anche per le lingue di famiglia [162]. Dei ragazzi del campione uno su cinque pensa di saper scrivere in modo adeguato in lingua di famiglia³⁴¹, i restanti si dividono equamente fra chi pensa di avere competenze parziali in scrittura³⁴², e chi invece spiega di averne nulle o quasi³⁴³. Se si paragonano le risposte a questa domanda con quelle date alla domanda [152], mentre è costante sia per l'italiano che per la lingua di famiglia il numero di ragazzi che pensa di non avere competenze adeguate in scrittura, chi reputa di essere uno scrittore competente in italiano, è quasi il triplo rispetto a chi pensa di esserlo in lingua di famiglia, chi pensa poi di scrivere male in lingua di famiglia, è il sestuplo di chi pensa di farlo in italiano.

Le principali difficoltà che si presentano nello scrivere in lingua di famiglia [163] coincidono solo in parte con quelle che si presentano per l'italiano, e si legano ad una differenza di modalità di scolarizzazione, nella maggior parte dei casi assente o limitata, e di apprendimento della lingua. Il problema principale che si presenta è, *mutatis mutandis*, legato all'ortografia,³⁴⁴ congiunto a una conoscenza incompleta o assente di caratteri diversi da quelli latini, o da un sistema di scrittura non alfabetico,³⁴⁵ ov-

333 V. in A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole l'intervento della maestra in pensione Margherita Marengo, per anni attiva nei laboratori di italiano L2, che spiegava che a un certo punto del loro sentito e ragionato impegno, loro insegnanti volevano provare a capire perché i loro interventi servivano, ma non risultavano del tutto adeguati.

334 (Camilla, 11) "non sono tanto brava per i temi, se ci fosse un corso lo frequenterei perché è una prova importante per l'esame".

335 (Claudia, 124) "la prof mi dice sempre che è facile, ma che mi devo impegnare".

336 (Splash, 37) "vorrei conoscere nuove parole più ricercate", (Fido, 72) "l'italiano è l'unica lingua che so molto bene, certe volte però non so le parole", (Giovanni, 106) "magari qualche termine tecnico di qualche ambito", (Cristina, 148) "oggi nostra figlia è consapevole del fatto che le manca molto lessico in ambedue le lingue".

337 (Koala, 104) "ho difficoltà a coniugarli quando scrivo, quando parlo no".

338 (Cristiano, 80) "vorrei parlare meglio l'italiano, come lo parlano gli italiani veri di origine".

339 (Randa, 4) "mi piacerebbe se a scuola ci fosse un corso di perfezionamento", (Florentina, 10) "mia figlia vuol fare il liceo linguistico, se ci fosse qualche corso di perfezionamento per l'italiano la iscriverei subito".

340 (Ash, 117) "sono contento di andare al laboratorio di italiano a scuola".

341 (Rubber, 73) "in spagnolo mi trovo meglio che a scrivere in italiano, mi è più facile esprimermi", (Vanessa, 105) "una volta ho scritto una lettera ai miei genitori, a volte chatto in albanese, mia madre non capisce come ho fatto ad imparare a scrivere in albanese", (Danger, 107) "mi trovo meglio a scrivere in inglese che in italiano, so un po' più di parole, in filippino non ho mai provato a scrivere", (Andrea, 109) "in spagnolo è più bello esprimersi", (Marina, 146) "mio figlio scrive temi in russo, li fa bene".

342 (Silvia, 21) "nel corso di rumeno l'insegnante ci ha fatto fare dei temi, ho qualche difficoltà e mi faccio aiutare dai miei genitori", (Mae coruja, 63) "io non ho insegnato a mio figlio a scrivere, ci è arrivato da solo, non so se ho fatto bene o male, avevo timore di fargli fare confusione i primi anni di scuola, si arrangia, è migliorato nel tempo, ogni tanto gli faccio notare delle cose", (Ally, 125) "l'inglese è completamente diverso dall'italiano".

343 (Doha, 31) "al computer coi cugini marocchini uso il francese", (Michael, 45) "a casa mi hanno insegnato a parlare, non a scrivere", (Axel, 110) "è molto faticoso scrivere in portoghese", (Luigi, 135) "non scrivo in tedesco, non ho l'abitudine".

344 (Rica, 28) "mia figlia confonde l'ortografia di italiano e portoghese, quando usiamo facebook coi parenti l'aiuto", (Mae Coruja, 63) "questo è un bigliettino che mio figlio mi ha scritto per la festa della mamma, questa cosa in portoghese non si scrive così", (Jack, 81) "in rumeno vado proprio male", (Gianluca, 118) "in arabo non ci sono le vocali".

345 (Patty, 68) "normalmente al corso di arabo ricopiamo, se scrivo cose in modo autonomo faccio errori di ortografia", (Koala, 104) "in cinese so scrivere poche cose", (Alessandra, 127) "se scrivessi in vietnamita sbaglierei tutto, le lettere sono in parte diverse e anche gli accenti".

vero al non sapere utilizzare segni diacritici specifici della lingua.³⁴⁶ Il secondo problema è banale e radicale insieme: la lingua usata in famiglia non coincide con la lingua standard che si usa per la scrittura.³⁴⁷ Molti studenti spiegano infine di non avere un lessico sufficientemente ricco,³⁴⁸ di sentirsi insicuri nella grammatica,³⁴⁹ incluso il sistema verbale. C'è chi poi non sa scrivere la lingua di famiglia semplicemente perché proprio non la conosce, e lapidariamente afferma che i problemi che affronta nello scrivere riguardano "tutto".³⁵⁰

Nonostante i ragazzi intervistati vivano, nella maggior parte, stabilmente in Italia, due su tre desidererebbero [164] migliorare le proprie competenze in lingua di famiglia,³⁵¹ anche studiando la "civiltà" del paese di origine.³⁵² Per molti ragazzi nordafricani studiare l'arabo significa arrivare ad una comprensione piena del Corano,³⁵³ per chi proviene da paesi multilingui c'è il desiderio di imparare altre lingue del proprio paese di origine,³⁵⁴ qualcuno vuole riaccostarsi a lingue del proprio passato.³⁵⁵ In modo ancora più evidente rispetto all'italiano (cfr. le risposte alla domanda [161]) emerge in modo molto forte, con quasi il doppio di risposte affermative rispetto all'italiano, il desiderio di saper scrivere in modo corretto e riuscire a comprendere testi scritti, migliorare anche nell'orale e nella pronuncia, ampliare il proprio lessico e approfondire aspetti della grammatica. Considerando che fra chi non ne sente l'esigenza, troviamo anche ragazzi che autodichiarano buone competenze in lingua di famiglia,³⁵⁶ il desiderio di aggiungere tasselli alle proprie competenze in lingua di famiglia è molto diffuso, in particolare per tutta la parte legata ad una mancata scolarizzazione, o una scolarizzazione ridotta, per tutto ciò che non si apprende chiacchierando in famiglia o coi parenti, ma leggendo, scrivendo, imparando a riflettere sulla lingua e sui suoi diversi usi.

Passiamo ora a osservare l'uso dei dizionari nella pratica didattica delle scuole. In molte elementari già in seconda si inizia ad allenare i bambini ad usare il vocabolario monolingue italiano in una versione specifica per l'età, e dall'anno successivo il suo utilizzo entra a far parte della prassi didattica, interessava sapere quale ruolo abbiano dizionari e vocabolari nelle lezioni curricolari [165]. Più della metà degli studenti usa regolarmente dizionari monolingui italiani,³⁵⁷ uno su sette quelli bilingui durante le lezioni di LS,³⁵⁸ uno solo una rubrica.³⁵⁹ Due ragazzi confermano un uso emerso in precedenza dei compagni come dizionari viventi (cfr. le risposte alla domanda [145]), a volte della stessa lingua di famiglia.³⁶⁰

La situazione cambia quando si è a casa [166]. Lì, rispetto a scuola, aumentano, superando i due terzi, gli studenti che usano il vocabolario monolingue di italiano,³⁶¹ e quintupla il numero di chi usa il dizionario bilingue con lingua di famiglia e italiano,³⁶² undici studenti si affidano a dizionari e tradut-

346 Durante le interviste un leitmotiv degli studenti rumenofoni principianti era che esistevano "troppi" segni diacritici, e che loro li mettevano più o meno a caso. (Molly, 9) "nell'alfabeto rumeno ci sono più lettere che in italiano".

347 (Randa, 3) "ci sono termini diversi fra il dialetto e l'arabo, il dialetto non si scrive, l'egiziano somiglia molto all'arabo classico".

348 (Silvia, 21) "mi mancano le parole", (Capitan Kavin, 75) "è faticoso", (Angela, 98) "so cosa vorrei dire, ma mi mancano le parole", (Denisa, 102) "non riesco bene ad esprimermi", (Fahad, 103) "mi mancano le parole lunghe".

349 (Giovanni, 106) "quando scrivo in portoghese faccio rileggere a mia madre, il senso si capisce, ma lei mi corregge gli errori".

350 (Pacífico, 8) "non so più niente", (Moho, 22) "tutto", (Tylor, 143) "non so proprio scrivere".

351 (Jack, 2) "vorrei continuare il corso rumeno anche alle medie, ma con la stessa insegnante", (Francesco, 33) "l'italiano lo voglio conoscere, ma di seconda lingua, mentre il cinese, essendo di origini cinesi, dovrei saperlo meglio", (Dyablo, 76) "all'inizio mia madre mi ha obbligato ad andare al corso di rumeno, ma adesso ci vado volentieri perché mi sembra che mi serva", (Monica, 114) "vorrei approfondire soprattutto il filippino perché è la vera lingua del mio paese, e qualcosa dell'inglese".

352 (Formica atomica, 34) "vorrei conoscere la storia della Romania", (Barbara, 67) "mi piacerebbe conoscere la storia cinese", (Giovanni, 106) "vorrei approfondire non la lingua, ma la letteratura portoghese, io ho un registro linguistico medio-alto, più che famigliare".

353 (Jennifer, 47) "l'arabo vuol dire la lingua del Corano", (Veronica, 100) "vorrei studiare a memoria il Corano".

354 (Cloe, 93) "vorrei scoprire tutte le lingue ghanesi che non conosco", (Danger, 107) "vorrei imparare una lingua, l'ilongo, che è molto difficile".

355 (Vanessa, 105) "vorrei riprendere il greco [lingua della sua primissima infanzia con la nonna], mi piace tantissimo".

356 (Feegardi, 46) "ho raggiunto livello accettabile".

357 (Francine, 1) "l'abbiamo pagato noi genitori, era caro".

358 (Alexander, 65) "io sono l'unico che si porta il dizionario da casa, i miei compagni non se lo portano perché pensano di sapere tutto".

359 (Karate, 140) "in storia abbiamo un glossario".

360 (Feegardi, 46) "in generale aiutandomi coi compagni capisco le parole che non conosco, quelle specifiche le cerco a casa sul dizionario bilingue, in classe non ci sono dizionari bilingui, ci sono in biblioteca, ma non di cinese".

361 (Sorpresa, 54) "lo uso per i compiti, se non capisco qualcosa", (Sorella della luna, 56) "i miei fratelli mi dicono che devo imparare ad usare il vocabolario d'italiano, ma se non trovo una parola poi mi aiutano, poi abbiamo due dizionari bilingui arabo-italiano, uno per me e uno per mia mamma", (Sarah, 60) "ho due di vocabolari d'italiano, uno ce l'ha regalato la maestra alle elementari, l'altro l'abbiamo comprato noi".

tori via internet³⁶³, altri dieci usano il vocabolario monolingue in lingua di famiglia,³⁶⁴ solo uno su sei non usa nessun tipo di dizionario.³⁶⁵

Questi dati mostrano che a scuola vi è un uso parziale del vocabolario monolingue, mentre è quasi assente quello del bilingue con lingua di famiglia, in classe mai usato in maniera strutturale,³⁶⁶ mentre a casa l'uso esplode. Ciò porta a pensare che i ragazzi sentano l'esigenza di usare anche la loro lingua di famiglia nel giostrarsi fra compiti e studio, ma che questa esigenza venga da loro vissuta come pratica individuale. La scuola infatti non la registra come buona pratica didattica, che supporta l'apprendimento degli studenti bilingui; la presenza e l'utilizzo di dizionari bilingui a scuola:

- giocherebbe un ruolo importante come primo orientamento per bambini/ragazzi neoarrivati;
- aiuterebbe gli allievi con una discreta competenza bilingue, ad avere uno strumento a disposizione per un duplice approfondimento lessicale;³⁶⁷
- renderebbe evidente e tangibile in classe che una serie di studentesse conoscono altre lingue oltre l'italiano, permettendo alle lingue di famiglia di uscire dal limbo del "non detto" didattico, e rafforzando l'identità degli studenti bilingui;
- aiuterebbe infine a sviluppare la curiosità e l'interesse di tutti gli allievi verso le lingue presenti, proprio partendo dalla situazione spicciola e concreta di multilinguismo di classe.

Di fronte a tutti questi vantaggi, stupisce notare che degli 121 studenti intervistati solo dieci usino in classe il dizionario bilingue italiano/lingua di famiglia, e che si tratti quasi esclusivamente di ragazzi delle medie, che lo usano come iniziativa personale.³⁶⁸

Le riflessioni didattiche su come debbano venir scritti i libri di testo in termini di leggibilità,³⁶⁹ e se gli studenti possano usare o meno, almeno per un periodo transitorio, testi semplificati, in Italia prevedono assai di rado che gli studenti usino anche la propria lingua di famiglia per approcciarsi all'italiano, anche se iniziano ad esserci alcuni editori che hanno messo sul mercato manuali che hanno parti dedicate agli studenti bilingui.³⁷⁰ Nelle ore di lingua straniera l'uso del dizionario bilingue fa parte della normale didattica, così come l'uso di glossari bilingui che fanno parte integrante dei libri di testo, similmente si potrebbe fare per i libri in italiano, dotandoli di glossarietti online e scaricabili per le lingue più diffuse a scuola, da dare agli allievi con competenze limitate dell'italiano, o che desiderano approfondire quelle della propria lingua di famiglia; questi glossarietti potrebbero fornire un aiuto concreto a scuola e a casa, ridando ai genitori il ruolo di "esperti" in cose scolastiche, ruolo che automaticamente perdono, quando le conoscenze di cui loro sono in possesso sono veicolate da una lingua che non è quella della loro scolarizzazione.

362 (Scartatore, 55) "volevamo comprare un dizionario italiano-arabo, ma non ce l'abbiamo ancora", (Sjlvia, 61) "quando faccio i compiti di italiano uso il dizionario bilingue arabo-italiano", (Patty, 68) "uso quello di mia mamma, che le hanno dato quando è andata al corso di italiano", (Andrea Rossi, 70) "quando mia mamma mi faceva leggere i libri in albanese, usavo il dizionario per tradurli", (Lucia, 71) "uso quello inglese-italiano, per me è più complicato usarlo con parole filippine, ho anche un dizionario inglese-filippino", (Wook, 74) "avevamo un vocabolario bilingue italiano-albanese, l'abbiamo imprestato e non è più tornato indietro", (Spiderman, 111) "ogni tanto cerco le parole che mi dice mia mamma e che non conosco", (Claudia, 124) "è stata una mia idea prenderlo".

363 (Alessandra, 127) "a volte consulto il dizionario di vietnamita su internet", (Jas, 144) "ne abbiamo comprati di cartacei, ma ormai mia figlia usa google".

364 Si tratta di studenti forti utilizzatori di dizionari, che a casa usano abitualmente il monolingue italiano, il bilingue con la lingua straniera, e il bilingue con lingua di famiglia/italiano (per brevità si elencano solo i numeri delle interviste: 15, 37, 60, 61, 65, 69, 76, 109, 118), solo (Shabaz, 122) usa esclusivamente quest'ultimo, essendo l'unico a sua disposizione.

365 (Koala, 104) "il vocabolario lo uso solo se non c'è nessuno a cui posso chiedere", (Marina, 146) "mia figlia viene a chiedere a me, io la rimando al dizionario".

366 Cfr. Paolo Mairano (2009: 107):

ci si è accorti che gli apprendenti mostravano una forte resistenza all'utilizzo del dizionario [bilingue]. Questa tendenza si spiega forse con la loro scarsa familiarità all'uso di questo strumento e può essere attribuita al fatto che molti di loro non sanno esattamente come utilizzarlo.

367 Rafforzamento lessicale che, come abbiamo visto nelle risposte precedenti, viene auspicato da un grande numero di studenti.

368 I bimbi delle elementari sono solo due, fra cui un bimbo cinese nato e cresciuto a Torino, gli altri sono ragazzi delle medie di scolarizzazione relativamente recente (dai pochi mesi ai 5 anni, con l'eccezione di un ragazzo già da 8 anni in Italia, scolarizzato a partire dall'ultimo anno di materna).

369 Che, a sfogliare i manuali scolastici, sembra aver fatto ancora poca breccia nelle indicazioni degli editori ai propri redattori; v. a p. 100 l'indagine sull'indice di leggibilità di alcuni manuali scolastici realizzata da Stefania Bosc (2006); Giuseppina Rinaudo (2009: 29) al riguardo nota:

L'attenzione alle buone regole della scrittura scientifica è relativamente recente in Italia [...]; infatti, con l'apertura di corsi di laurea o di specializzazione in comunicazione scientifica presso alcune prestigiose sedi universitarie, si è cominciato a codificare tali regole e ad avere anche testi di consultazione, che sono però più mirati alla "comunicazione" della scienza al di fuori dell'ambito scolastico che alla scrittura di testi ad uso didattico.

370 V. A 5.2 I materiali plurilingui a p. 576.

Molto banalmente, chi usa per lavoro e/o per diletto più di una lingua, trova normale utilizzare vocabolari e dizionari, cartacei e in linea, per scoprire o approfondire il significato di determinati termini, non si capisce quindi perché per gli studenti, che giornalmente lavorano moltissime ore con l'italiano, non sia previsto un uso sistematico a scuola dei dizionari³⁷¹ mono- e bilingui, portando nelle aule quella che sembra essere una loro pratica casalinga ben definita. A questo proposito diversi scolari hanno detto di non usare il dizionario bilingue a scuola, perché possedendone uno solo, ed essendo zaini e cartelle pesanti, non riescono a portarlo avanti e indietro.³⁷² Si potrebbero però dotare le scuole di fondi ad hoc per acquistare per le loro biblioteche dizionari bilingui che i ragazzi possono poi utilizzare in classe. Questo è utile per bambine che sappiano leggere la propria lingua di famiglia, perché essa utilizza caratteri latini e la lingua di scrittura coincide con la lingua di famiglia, ovvero che sono scolarizzati in lingua standard, mentre non serve ai ragazzi che non conoscano i caratteri della loro lingua di famiglia, o che usano una variante diversa da quella standard.³⁷³

Concluse le interviste la scrivente ha svolto all'interno di alcune scuole dei brevi momenti di formazione sul bilinguismo, proponendo agli insegnanti, fra le altre cose, di lasciare usare dizionari bilingui in italiano-lingua di famiglia in classe, spostando l'uso del dizionario bilingue dalla "nicchia" tradizionale della didattica delle lingue straniere, alla quotidiana didattica disciplinare per gli studenti di classi multilingui, ottenendo sempre riscontri estremamente positivi da parte delle insegnanti, che unanimamente riferivano di non aver pensato in precedenza a questa banale possibilità.

Questa "mancanza di attenzione" sembra riflettere una visione tradizionalmente monolingue dell'insegnamento, in cui la lingua di famiglia viene vista come un "disturbo transitorio" da superare per approdare ad un monolinguisma italiano. La lingua di famiglia non è una risorsa da sfruttare e da coltivare nel tempo, bensì un corpo estraneo. Ingrid Gogolin (1994) si interrogava, riferendosi alla scuola tedesca, sulla "attitudine monolingue delle scuole multilingui"; anche la scuola italiana dovrebbe porsi domande in questa direzione, per iniziare a pensare e agire in termini linguisticamente plurali. Senza nulla togliere alle generose e sagge generazioni d'intenti delle circolari ministeriali, e ai singoli progetti nei singoli istituti, l'insegnante italiano, sia di lunga carriera sia fresco di studi, può essere a volte, assai di rado in termini assoluti, formato per pensare in termini di italiano L2, ma non è allenato a riflettere su una didattica che scaturisca dalla ricchezza linguistica delle classi. In questo, bisogna dire, non aiutato da una politica ministeriale che alle dichiarazioni di intenti non fa seguire la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, così come la messa a disposizione di mezzi e risorse di personale per realizzare una didattica significativa.³⁷⁴

7.4 Il percorso scolastico

Per analizzare il percorso scolastico degli studenti intervistati si è deciso di partire dall'asilo nido per due motivi: sia per la presenza ormai di una serie di studi³⁷⁵ che indicano che la frequenza di un nido di qualità sia una buona base per andare bene a scuola (anche se gli studi di impostazione sociologica non differenziano fra studenti mono- e bilingui),³⁷⁶ sia perché l'esposizione precoce ed estensiva ad una "buona" lingua italiana tramite le educatrici e il materiale da loro offerto (libri, canzoni, filastrocche) dovrebbe servire per arrivare a buone competenze in italiano. Un discorso omologo vale anche per le lingue di famiglia, quando i futuri studenti da piccoli siano stati esposti a modelli linguistici di qualità, e nel caso in cui abbiano proseguito con una scolarizzazione in lingua di famiglia, allora dovrebbero avere in essa buone competenze. All'interno del campione [167] due quinti dei ragazzini aveva frequentato il nido, di questi cinque ottavi l'avevano frequentato in italiano, i restanti in lingua di fa-

371 La scrivente nell'intervistare (Maria, 27) nel mese di aprile, ragazza asiatica scolarizzata diversi anni in Inghilterra, e frequentante dal settembre precedente una scuola media torinese, notava che scriveva cartelloni e brevi saggi degli argomenti trattati dai compagni esclusivamente in inglese, si tratta sicuramente di un utilizzo pragmatico di una sua lingua di scolarizzazione, per riuscire in un qualche modo a farla partecipare a ciò che avveniva in classe. Detto questo, e nonostante le biblioteche di tutte le scuole italiane abbondino di dizionari bilingui italiano-inglese che vengono usati nelle ore di lingua straniera, Maria in classe non aveva nessun dizionario che le avrebbe permesso di seguire meglio le lezioni, e soprattutto, di avvicinarsi in tempi più rapidi all'italiano, semplicemente perché nessuno aveva pensato a imprestarle uno della biblioteca scolastica.

372 (Matteo, 77) "me lo porto da casa a scuola e viceversa".

373 (Luisa, 120) "io il dizionario bilingue non lo uso ancora perché non so l'arabo".

374 Cfr. PPMI (2013b).

375 Fra cui Eurydice (2009b) e Daniela Del Boca e Silvia Pasqua (2010).

376 Nel nostro studio fra chi ha frequentato anche il nido si notano per i maschi (v. la risposta alla domanda [167]), dati leggermente peggiori rispetto a chi ha frequentato "solo" la scuola materna, questo sembrerebbe validare l'osservazione che una crescita linguisticamente forte in lingua di famiglia nei primi anni rafforzi le competenze in italiano, mentre un'esposizione molto intensa all'italiano (come è quella in un nido monolingue), se non bilanciata in parallelo una cura della lingua di famiglia, sia controproducente per ambedue le lingue. Questi dati vengono confermati da quelli censuari dell'INVALSI (v. p. 203).

miglia.³⁷⁷ Una indagine della Fondazione Agnelli curata da Stefano Molina (2013b) mostra come i genitori stranieri a Torino siano quelli meno informati sull'offerta di servizi integrativi per la prima infanzia, e contemporaneamente, avendo una rete familiare ridotta alle spalle, siano fra quelli con una maggiore propensione a fare domanda per un posto, viceversa dietro la minor propensione a far domanda da parte di genitori autoctoni si intravedono nonni disponibili a curarsi dei nipoti. Leggendo il regolamento comunale per l'iscrizione ai nidi³⁷⁸ si nota che un importante criterio di preferenza per l'accesso ad essi è avere ambedue i genitori occupati, e che di fronte ad un numero di posti minore rispetto alla richiesta, mamme casalinghe o genitori in cerca di occupazione non abbiano, con l'eccezione di casi di particolare disagio documentato, l'opportunità di mandare i propri figli al nido; anche le rette, pur se scaglionate in base alle fasce di reddito ISEE, giocano un ruolo di deterrenza. A questo si aggiunga che in alcuni paesi di origine non è diffusa l'abitudine di mandare i figli al nido, questo porterà diverse coppie lavoratrici a ricreare modalità alternative di cura dei loro figli, affidando i propri piccoli ad una vicina, ad una tata italiana, o, in alcuni casi, ad una tata che parli la stessa lingua di famiglia.

Quando si analizza quanti siano gli studenti che siano andati alla scuola materna [168], si nota che è stata frequentata praticamente da tutti studenti (solo cinque bambini non l'hanno frequentata),³⁷⁹ poco più di tre quinti in italiano, i rimanenti in lingua di famiglia, fra questi undici hanno frequentato la materna combinando le due lingue.³⁸⁰ A Torino viene "quasi" garantita la frequenza della scuola materna, articolata in scuola statale, comunale, paritaria e privata, anche se non si ha diritto ad un posto nella scuola di propria preferenza; essa non fa parte giuridicamente del percorso dell'obbligo scolastico, ma viene percepita dalla maggior parte delle famiglie come primo ingresso nel modo della scuola, le maestre che vi insegnano hanno una formazione coincidente con quella delle insegnanti di scuola elementare. Con eccezione delle scuole private, tutte le altre sono tenute a creare delle graduatorie che seguono criteri prestabiliti, sia come tempistica che come logistica per le iscrizioni, durante le interviste si è notato come alcuni genitori non conoscessero a sufficienza le procedure, cosicché i figli hanno trovato un posto alla scuola materna solo ai cinque anni dei figli,³⁸¹ età in cui si ha una precedenza rispetto a tutti gli altri per ottenere un posto. Se si ripetono per le materne le riflessioni svolte prima per i nidi, ovvero che la frequenza di una materna di qualità aiuta nella frequenza scolastica gli anni successivi, anche perché permette di ascoltare un buon italiano e di interagire in esso a partire da un'età precoce, bisognerebbe rendere chiare e facilmente comprensibili a tutti i genitori le modalità di accesso, ad es. distribuendo all'anagrafe e in questura, quando si registrino bambini di questa fascia d'età, volantini informativi con i recapiti di interlocutori negli uffici periferici, visto che ogni circoscrizione di Torino ha "uffici istruzione" che possono dare indicazioni concrete sulle materne del quartiere, di modo che moduli complessi e scadenze fisse non risultino un intralcio per un'effettiva frequenza, e non vengano svantaggiati proprio i bambini che avrebbero bisogno di un'istruzione precoce in italiano, e che rischiano altrimenti di arrivare alle elementari sapendo "poche parole" nella lingua della loro scuola.

All'interno del campione i 74 allievi che hanno frequentato le scuole materne in Italia, se si osservano le valutazioni degli insegnanti, hanno dati medi migliori di quelli generali di tutti gli studenti. Questi dati vengono confermati da quelli nazionali e censuari dell'INVALSI commentati da MIUR Rapporto (2015: 92-93): chi ha una formazione prescolare godrebbe di benefici duraturi per tutte le elementari e le medie, la differenza di punteggio tra chi ne ha fatto esperienza, e chi ne è privo, è significativa, sia negli alunni nativi sia in quelli immigrati, in entrambe le prove INVALSI, chi non ha frequentato la scuola d'infanzia ottiene di regola esiti inferiori rispetto a chi l'ha frequentata. Rispetto alla frequenza della scuola materna Francesca Borgonovi (2014) commenta il dossier Pisa in Focus (2014c) notando:

377 Di questi la metà aveva una mamma lavoratrice rumenofona.

378 Per ulteriori informazioni cfr. la pagina del Comune di Torino su "Servizi educativi per la prima infanzia: 0-3 anni" <http://www.comune.torino.it/>.

379 Una di queste è (Viola, 147), cresciuta in un orfanotrofio, racconta la mamma "ha iniziato ad andare a scuola a 9 anni, non avevano la scuola all'interno dell'istituto e non potevano accompagnare i bambini alla scuola di paese, quando erano grandi abbastanza ci andavano da soli, era una classe separata con un'insegnante in pensione, erano relegati in un'ala della scuola perché i bambini dell'istituto non li voleva nessuno, in istituto altrimenti disegnavano e si occupavano dei bambini più piccoli, in realtà nostra figlia ha iniziato ad andare a scuola veramente a 11 anni in Italia". Gli altri quattro sono (Jacky Khan, 59), bimbo rom "avanti e indietro", (Alexander, 65) bimbo cinese nato e cresciuto a Torino, (Fahad, 103) e (Pato, 112) due ragazzi pakistani, il primo arrivato da pochi mesi, il secondo quando aveva quattro anni.

380 (Natalia, 26) "fino ai tre anni ho parlato lipovans, alla materna poi usavamo il rumeno, dai 6 anni ho imparato l'italiano", (Ronaldino, 52) e (Sopresa, 54), nigeriani, che hanno frequentato parte della materna in Spagna.

381 (Emma, 25) "ho fatto un anno solo, perché non mi hanno accettato, mia mamma non lavorava", (Monica, 114) "un'estate nelle filippine sono stata qualche mese alla materna, a Torino sono andata un anno solo alla scuola materna, perché ero in lista d'attesa", (Noel, 133) "nostra figlia è andata alla materna a 4 anni e mezzo, facevamo sempre domanda e non entrava".

Lo studio OCSE Pisa mostra che gli studenti 15enni che dichiarano di essere andati alla scuola dell'infanzia per più di un anno hanno risultati scolastici [in matematica significativamente] migliori dei loro coetanei che hanno dichiarato di non essere mai andati alla scuola dell'infanzia³⁸² [...]. La scuola d'infanzia aiuta i nuovi immigrati ad integrarsi e a imparare per tempo la lingua del nuovo Paese. Questo significa che molti degli studenti che potrebbero trarre un maggior beneficio dalla partecipazione a programmi quali la scuola dell'infanzia, al momento non prendono parte a questo importante ambiente di formazione e socializzazione. In Italia la proporzione degli studenti con un background d'immigrazione è cresciuta rapidamente tra il 2003 e il 2012. I nuovi immigrati sono generalmente molto più svantaggiati rispetto agli immigrati già stabiliti nel Paese e rispetto agli studenti senza un background di immigrazione. La barriera linguistica che molti di questi studenti devono affrontare è altresì un ostacolo all'apprendimento. La scuola dell'infanzia può essere un mezzo molto efficace per aiutare questi ragazzi e le loro famiglie ad essere pronti per un contesto scolastico e fare in modo che non si ritrovino ad iniziare la scuola con un gap considerevole rispetto agli altri studenti. Sarebbe quindi opportuno investire nella scuola dell'infanzia e mettere in atto strategie che permettano a tutti i bambini di partecipare, abbattendo le barriere che ancora impediscono ad alcune famiglie di beneficiare di un'attività che può permettere loro di iniziare un percorso scolastico al pari con gli altri bambini e che può inoltre facilitare il lavoro degli operatori della scuola.

Passando alle elementari, poco più di un quarto le ha frequentate in un altro paese³⁸³ [169] e quindi in un'altra lingua,³⁸⁴ per periodi variabili fra uno e sei anni. Particolarmente "traballante"³⁸⁵ dal punto di vista scolastico è il destino dei bambini che fanno "avanti e indietro" fra paesi diversi, con lingue e sistemi scolastici diversi, e che in assenza di misure mirate, rischiano molto più dei loro compagni ripetute e retrocessioni.³⁸⁶ Problemi di ritardi scolastici emergono a volte anche per bambini che rimangono nel paese di origine, mentre i genitori si trasferiscono in Italia, come conseguenza di un disagio personale,³⁸⁷ o quando i calendari scolastici dei due paesi situati nei due emisferi non coincidono.³⁸⁸

Solo cinque bambini non hanno frequentato neanche un anno di elementari in italiano [170], più di tre quarti del campione vi è andato per almeno quattro anni.

Alle scuole medie, l'ordine di scuole successivo, solo tre ragazzi arrivati di recente hanno frequentato parte delle medie fuori dall'Italia [171]. Questi ragazzi portano con sé competenze disciplinari, ma riescono a seguire solo in modo molto limitato a causa della mancanza di attività mirate a scuola per l'apprendimento dell'italiano. (Fahad, 103) racconta invece della sua esperienza in inglese e in Inghilterra, la sua prima tappa di emigrazione: "ho fatto due anni di medie in Inghilterra, i primi tempi c'era un interprete in classe che mi spiegava".

Il problema speculare ce l'hanno le famiglie che, a causa della crisi, pensano di lasciare l'Italia e ritornare nel paese di origine: chi aiuterà i loro figli, mai scolarizzati in lingua di famiglia, a inserirsi in un sistema scolastico per loro nuovo?³⁸⁹

C'è infine (Randa, 4), arrivata in Italia a nove anni, brillante studentessa dal lunedì al venerdì presso la scuola italiana, che tutti i sabati e le domeniche, con estrema disciplina, frequenta la scuola egizia di Torino, in cui segue nelle diverse discipline il programma del suo paese di origine, per poi poter sostenere l'esame per ottenere, oltre a quello italiano, anche il diploma di licenza media egiziana. Vista la situazione, una possibile risposta, che obbliga però i ragazzi ad andare a scuola e a studiare, sette giorni su sette.

Se si indaga sul profitto scolastico passato degli intervistati i dati sembrerebbero estremamente confortanti, seguendo le loro dichiarazioni il loro rendimento degli ultimi anni [174] per tre quarti è

382 L'Italia è inoltre nel gruppo di paesi in cui, paragonando gli esiti dei test Pisa del 2003 e del 2012 la differenza fra questi due gruppi di ragazzi si è allargata, aumentando di più di 25 punti (*ibidem*, p. 4).

383 Vi sono poi bambine che ci vanno d'estate, quando sarebbero in vacanza, per fare immersione linguistica, come (Chiara, 16) "in estate la frequenterò qualche settimana a Capo Verde".

384 (Fahad, 103) "in Pakistan le lezioni erano in pashtu e in inglese, l'urdu lo studiavamo come materia".

385 (Feegardi, 46) "in Cina ho rifatto la prima dopo aver fatto prima la prima in Italia", (Sorpresa, 54) "in Spagna in seconda mi hanno fatto un corso di spagnolo fatto bene, ma poi mi hanno bocciato perché non sapevo bene la lingua e non sapevo delle cose", (Jacky Khan, 49) "la quarta elementare l'avevo già fatta a Torino, ma ho chiesto a mia mamma di reinscrivermi in Romania in quarta, perché lì matematica è più difficile".

386 (Cathirn, 152) "sono stata retrocessa in seconda elementare", (Claudia, 124) "sono stata retrocessa in quinta elementare", (Shabaz, 122) "arrivato a Torino sono stato retrocesso in prima media, e poi sono stato bocciato a fine anno".

387 (Gloria, 130) "in prima è stato bocciato, era l'anno che ero venuta in Italia, non voleva andare a scuola e fare i compiti, era piccolino", (Luise, 134) "quando sono partita per venire in Italia mia figlia non stava bene, non voleva parlare, piangeva sempre, non andava bene a scuola, adesso che è con me penso che stia meglio, dalla scuola in Bolivia mi hanno detto di farla portare dalla psicologa, la psicologa mi ha detto di portarla con me, o di venire io in Bolivia".

388 (Luisa, 134) "nostra figlia in Bolivia ha finito la quarta ad ottobre, e l'ha iniziata a febbraio in Italia, ritornando in quarta, un caso a sé è (Viola, 147) che prova a spiegare, mettendoci elementi di fantasia, il suo percorso scolastico "in Russia [a nove anni] ho frequentato la prima e la seconda [elementare], arrivata in Italia [a 11 anni] ho fatto terza e quarta elementare, ero coi bambini più piccoli, ho saltato la quinta, i ragazzi bilingui possono saltare delle classi, quindi ho deciso di andare subito in prima media".

389 (Axel, 110) "la mia famiglia potrebbe trasferirsi a breve in Brasile a causa della crisi italiana".

stato il buono e il molto buono, un sesto lo reputa discreto, tre lo reputano sufficiente, e sei non adeguato (in quest'ultimo caso alcuni citano esplicitamente come causa di un cattivo rendimento i loro problemi con l'italiano).³⁹⁰ Diversi ricordano infine com'era nelle scuole frequentate al paese di origini.³⁹¹

Paragonando il profitto scolastico passato e presente [175], si nota uno spostamento verso il basso delle autovalutazioni,³⁹² rimane costante il numero di chi è insufficiente, aumentano leggermente i ragazzi che dichiarano un profitto sufficiente, discreto o molto buono, e diminuisce in modo significativo chi dichiara un profitto buono. Nel passaggio da elementari a medie (e poi fra medie a superiori) emergono, come abbiamo accennato in precedenza, nodi irrisolti e fra loro correlati. Diventa sempre più linguisticamente irrealistico studiare e esporre argomenti che magari comprendono solo in parte, se manca un supporto mirato a scuola, mattina e pomeriggio, se non sono state recuperate eventuali lacune pregresse. Chi all'inizio ha goduto di criteri di valutazione diversi da quelli dei compagni, improvvisamente scopre che ci si aspetta che si sia messo in pari con gli altri.³⁹³

Se riflettono sull'andamento del proprio profitto scolastico negli anni [176] due terzi delle ragazze pensano che sia migliorato,³⁹⁴ un sesto lo reputa costante, e un decimo degli studenti pensa di essere peggiorato;³⁹⁵ questi dati potrebbero forse venire così spiegati: nonostante i voti in pagella siano peggiorati, i ragazzi si sentono più abili e scolasticamente capaci, quindi scolari migliori.

Risulta comunque difficile per i ragazzi dare una valutazione del proprio profitto, quando si confrontano le loro auto-valutazioni attuali [175] con i voti della loro ultima pagella [177], dati che teoricamente dovrebbero coincidere, ci si rende conto che quasi un quinto delle auto-valutazioni sul profitto si rivela poco attendibile, e che la corrispondenza giudizio / voti è solo parziale.³⁹⁶ numerosi ragazzi che tendono a trovarsi bravi a scuola, in realtà hanno voti discreti, alcuni pensano di avere un profitto discreto, anche se viaggiano sulla sufficienza. Un quinto dei genitori poi non ha idee chiarissime su

390 (Silvia, 21) "facevo un po' di fatica, gli altri andavano avanti con il lavoro e io non capivo", (Cheril, 41) "non sapevo molto bene l'italiano", (Scartatore, 55) "non lo sapevo molto bene l'italiano ai quei tempi [i primi anni delle elementari]", (Mercedes, 58) "è stato un po' faticoso per imparare l'italiano", (Mary, 78) "quando sono arrivata qua in Italia non andavo molto bene", (Roxi, 91) "avevo un po' di difficoltà a scrivere le doppie", (Axel, 110) "non studiavo, scrivevo parole senza senso", (Pato, 112) "andavo male, non sapevo niente", (Monica, 114) "non andavo tanto bene perché era l'inizio, e non sapevo ancora tantissime parole", (Calimba, 115) "non sapevo ancora tanto bene la lingua", (Viola, 147) "avevo poca voglia di studiare, non conoscendo bene l'italiano", (Cristina, 148) "nostra figlia era molto remissiva, non reagiva quando non capiva".

391 (Florentina, 10) "mia figlia in Romania era la più brava della classe", (Feegardi, 46) "ero molto brava sia in Cina che in Italia", (Elisa, 53) "non andavo bene, in Cina la scuola era difficile, in Italia alle elementari andavo così così", (Jacky Khan, 59) "in prima e in seconda in Romania ero intelligentissimo, in due anni ho avuto solo 9 e 10, la maestra mi voleva tanto bene e se qualcuno mi insultava o mi picchiava [perché sono rom] lo metteva in castigo", (Fahad, 103) "ero bravo in Pakistan, e sono migliorato in Inghilterra".

392 (Emma, 25) "sono un po' peggiorata nell'ortografia, nell'italiano", (Amine, 42) "ho qualche difficoltà", (Jacky Khan, 59) "sto per essere bocciato, litigo coi compagni e non faccio mai i compiti, quelli che so fare li faccio, quelli che proprio non so non li faccio, ad es. grammatica, analisi logica, e tutte le cose complicate", (Fahad, 103) "ora vado male per l'italiano", (Axel, 110) "prendo 5 di grammatica, di verbi, di geografia e poche volte di matematica", (Ally, 125) "ho più difficoltà con l'italiano, non mi piace e non trovo la voglia di studiare e di fare i compiti".

393 La frase di (Matteo, 77) "sono bravo in inglese", è pronunciata da un ragazzo che dopo un anno in Italia, iniziato con una retrocessione, continua "scolasticamente" ad esprimersi quasi esclusivamente in inglese (lingua della sua scolarizzazione precedente), e riesce a seguire le lezioni di matematica e scienze perché l'insegnante, che ne è capace, tiene parte della lezione in inglese per lui e altri compagni neo-arrivati. (Fahad, 103) "non ho voti in tutte le materie", (Jeremy, 108) arrivato in quinta elementare, dopo una scolarizzazione precedente non chiara (la maestra riferisce che, dopo l'incontro avuto con la mediatrice per chiarire dubbi sulla documentazione scolastica presentata, i dubbi erano rimasti e sembrava che la frequenza scolastica regolare fosse solo "sulla carta", di fatto non viene valutato, le maestre riferiscono che, pur consegnando verifiche quasi in bianco, con eccezione di alcuni argomenti di matematica, verrà promosso [senza aver raggiunto gli obiettivi minimi per la quinta] e "se ne occuperanno" i colleghi delle medie.

394 (Turia, 30) "alle elementari nostra figlia andava bene, adesso alle medie ha ancora più voglia di studiare", (Meha, 35) "nostro figlio va molto bene, i suoi compagni però lo prendono in giro, e gli dicono di non studiare, lui per un periodo si è vergognato, in classe sono in due 'secchioni', anche l'altro ragazzo è marocchino, lui vorrebbe essere come gli altri compagni, ma tanti compagni non hanno voglia di studiare", (Angela, 98) "sono migliorata grazie alle maestre che mi spiegavano le parole che non capivo", (Ash, 117) "adesso sto migliorando, sono peggiorato in italiano (grammatica), migliorato in matematica", (Alessandra, 125) "sono più brava a scrivere i temi".

395 (Pacifico, 8) "alle elementari ero bravo, poi sono sceso dalle elementari alle medie", (Capitan Kavin, 75) "ci sono i compiti a casa, è aumentata la difficoltà", (Cassano, 95) "in prima prendevo 9, poi voti sempre più bassi, ora prendo 6 o 7, le cose sono diventate sempre più difficili", (Peter Parker, 97) "in Moldavia ero migliorato, qui sono sceso", (Spiderman, 111) "non studio, ho tanti impegni, vado a casa dei miei cugini ad aiutarli a scrivere, loro sono arrivati da pochi mesi", (Shabaz, 122) "non so abbastanza l'italiano", (Ally, 125) "le cose sono molto più difficili che alle elementari", (Noce, 138) "i primi anni mio figlio aveva sempre 10, dalla quarta ha iniziato a prendere voti più bassi (8 e 9), gran parte del risultato positivo dei primi anni era dato dalla media molto più bassa del normale dei suoi compagni di classe, che avevano molte difficoltà linguistiche, prendevano tanti 4 e 5 e molti 6".

396 In realtà i ragazzi dovrebbero essere abituati ad una corrispondenza "standard" voto/giudizio, con il 5 corrispondente a insufficiente/non adeguato, 6 a sufficiente, 7 a discreto, 8 a buono e 9 e 10 a molto buono (nella scuola media si distingue ulteriormente in distinto e ottimo, ho preferito unificare questi due giudizi della fascia "molto alta").

che voti abbiano avuto i figli in pagella. Tutto questo potrebbe avere una logica interna nel caso dei ragazzi neoarrivati (pochi nel campione), che potrebbero avere una valutazione individualizzata che permette loro di notare e apprezzare i propri miglioramenti, e non solo le differenze rispetto al resto della classe; più in generale i ragazzi hanno spiegato che gli argomenti affrontati alle medie hanno un livello di complessità più alto rispetto a quello delle elementari, un ragazzo che passando dalle elementari alle medie ottenga voti più bassi, come di regola succede, potrà decidere di darsi comunque una valutazione soddisfacente slegata dai voti, conseguente all'aver fatto passi in avanti nel mondo del sapere.

Tabella 164: autovalutazione proprio profitto scolastico generale [175], media voti ultima pagella [177], autovalutazione proprio profitto in matematica [184]

	autovalutazione profitto generale	media complessiva voti in pagella	autovalutazione profitto in matematica
molto buono	25	21	29
buono	53	35	47
discreto	28	37	19
sufficiente	9	21	20
insufficiente	5	3	5

Continuando ad indagare sulla quotidianità scolastica, si è posta la domanda su quali fossero le materie preferite dai ragazzi, e quelle amate di meno. Si tratta di una domanda assolutamente oziosa, visto che non porta a paragoni con studi rappresentativi per studenti italofoni,³⁹⁷ ma che desidera indanto soddisfare delle curiosità. Al primissimo posto fra le materie più amate [180] si trova matematica (72), seguita da italiano (51), e poi, con un certo distacco, scienze (43), storia (34), inglese (29) ed educazione fisica (29).

La risposta che vede tre quinti degli studenti appassionati alla matematica, di fronte alla cattiva nozione che questa materia ha fra gli studenti italiani, si può spiegare in vari modi. Banalmente in molti dei paesi di origine dei genitori la cultura scientifica ha un valore molto alto (a differenza dell'Italia), e matematica e scienze si insegnano in modo diverso.³⁹⁸ Per molti genitori stranieri quindi non sapere la matematica è, a differenza di molti genitori italiani, qualcosa di non scusabile. Inoltre, come si verificherà in seguito nel trattare la domanda [188], la matematica è una delle poche materie in cui ragazzi con genitori scolarizzati in altre lingue vengono seguiti a casa, e in questo ambito i ragazzi possono quindi contare su un sostegno parentale.

Concentrandosi quindi sulla matematica, materia che utilizza anche un codice proprio, oltre a quello linguistico, e si paragona la media generale dei voti pagella e con il profitto in questa disciplina [184], si nota che coincide per chi ha voti fra l'insufficiente e il sufficiente, mentre in matematica ci sono molti meno voti discreti, e molti più voti buoni o molto buoni. Si tratta di una materia in cui c'è la percezione di combattere quasi "ad armi pari" fra compagni, anche se vi sono sempre i limiti dati da una trasmissione legata al codice verbale,³⁹⁹ l'impegno profuso può portare in tempi brevi a esiti positivi. Le prove INVALSI⁴⁰⁰ mostrano inoltre che il distacco dei ragazzi G1e G2 da quelli italofoni in matematica è sistematicamente minore rispetto a quello in italiano.

Interessante notare che all'interno del campione più di due terzi dei ragazzi affermano di contare [183] esclusivamente in italiano,⁴⁰¹ un quinto utilizza la propria lingua di famiglia, ovvero un'altra lin-

397 Alla scrivente sono noti solo studi che riguardano i ragazzi delle superiori, che non sono però oggetto di questa indagine.

398 (Elisa, 53) "a me piace fare la matematica cinese, perché quella italiana è proprio diversa, qui ho 4 e 5 come voti a scuola", (Matteo, 77) "gli argomenti sono diversi da quelli svolti in Nigeria".

399 (Amine, 42) "i testi dei problemi sono difficili per me", (Alessandro, 82) "non vado molto bene, ma mi piace".

400 I singoli rapporti INVALSI sono scaricabili direttamente dal sito www.invalsi.it, i rapporti annuali del MIUR sugli studenti stranieri o di cittadinanza non italiana, che negli ultimi anni presentano anche riflessioni mediate sui dati INVALSI, sono scaricabili dalla sezione "Intercultura" del sito del MIUR, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura>.

401 (Denise, 5) "piano piano sono passata dal contare in rumeno al contare in italiano, non è stato un problema, a scuola mi viene spontaneo usare l'italiano", (Gabriella, 32) "a scuola elementare mi hanno fatto matematica in italiano", (Rubber, 73) "prima facevo i calcoli in spagnolo, ora in italiano", (Chiaretta, 90) "li faccio in italiano, in egiziano non riesco a fare i conti", (Ramona, 96) e (Peter Parker, 97) "prima li facevo in rumeno, dopo pochi mesi qui in italiano", (Sergej, 145) "in italiano, in russo non abbiamo mai fatto calcoli".

gua di scolarizzazione insieme all'italiano, mostrando interessanti casi di bi-⁴⁰² e tricalculismo,⁴⁰³ in tredici casi invece nei calcoli l'italiano⁴⁰⁴ non viene utilizzato. Queste osservazioni confermano quanto scritto da Kielhöfer e Jonekeit (1983: 59), ovvero che la lingua dei conti è di regola quella della scuola, in cui ci si esercita a fare calcoli, se si è imparato a contare in lingua di famiglia, si impara quindi a contare anche nella lingua della scuola. Nel momento in cui si cambia paese da adulti la lingua in cui si conta tendenzialmente continua a rimanere la stessa.

Se si esplorano le materie poco amate [181], si scopre che sono distribuite in maniera abbastanza uniforme fra storia, italiano, geografia, francese e inglese.⁴⁰⁵ Le due lingue straniere alle medie vengono sentite come un peso per ragazzi arrivati da poco alle prese con lo studio estensivo dell'italiano,⁴⁰⁶ e compagni che studiano le lingue da più tempo.

I motivi per cui determinate materie non vengano apprezzate [182], oltre al diffuso e generico commento "non mi piace / non mi interessa", e in alcuni casi "ho problemi con l'insegnante",⁴⁰⁷ rivelano un universo molto sfaccettato. Fra le prime cause del disamore verso particolari discipline troviamo la loro difficoltà,⁴⁰⁸ declinata ulteriormente come difficoltà a capire e a seguire le spiegazioni, ovvero nello specifico a seguire l'italiano disciplinare,⁴⁰⁹ i ragazzi inoltre pensano di avere loro limiti personali, trovano a volte improbo fare i compiti e studiare a casa, hanno difficoltà a stare dietro alle verifiche,⁴¹⁰ e a passare dal sistema scolastico del loro paese di origine a quello italiano. Se è vero che un certo grado di difficoltà e di impegno sono intrinseci all'apprendimento, ci si chiede se tutti i motivi che i ragazzi elencano, e che rendono loro alcune materie particolarmente ostiche, non potrebbero venire in parti superati con una didattica che faccia più attenzione all'aspetto formale, ovvero al codice linguistico che veicola i contenuti, permettendo ai ragazzi non solo italofofoni di imparare meglio, e con più piacere.

7.5 I compiti e lo studio pomeridiano

(Sofia, 18) "è importante conoscere la lingua della scuola"

Questo paragrafo è molto caro a chi scrive, scolarizzata in Italia diversi decenni fa, e che ha scoperto solo quando i propri figli hanno iniziato ad andare a scuola, che cosa significhi oggi avere compiti per casa alle elementari e alle medie (alle superiori sembra non ci siano stati grandi cambiamenti), e

402 (Pacifico, 8) "conto come viene", (Camilla, 11) "a scuola conto in italiano, a casa in marocchino, ma solo se non uso la calcolatrice", (Valentina, 15) "studiando il Corano ci sono i numeri in arabo e ci sono più abituata, quando calcolo passo dall'arabo all'italiano", (Rosso, 17) "per i calcoli da uno a dieci uso il marocchino, dal 10 in su l'italiano", (Cheril, 41) "a scuola conto in italiano, e a casa in rumeno", (Curo, 44) "a scuola faccio i calcoli in italiano, a casa quando faccio i compiti mischiato", (Ronaldino, 52) "i conti a casa li faccio in inglese, a scuola in italiano".

403 (Randa, 4) "i numeri arabi sono scritti da destra a sinistra", (Francesco, 33) "per contare uso il cinese comune, quello regionale e l'italiano", (Sorpresa, 54) "uso il bini, l'inglese e l'italiano".

404 (Formica atomica, 34) "i conti li faccio di più in rumeno, ho imparato già con i miei nonni", (Jeremy, 108) "nelle Filippine la lingua della matematica a scuola è il filippino", (Andrea, 109) "uso lo spagnolo, mi aiuta di più", (Cathrin, 123) "a scuola nelle Filippine ho fatto matematica in inglese, dai 2 ai 4 anni parlavamo solo inglese con la maestra, poi ho imparato il tagalog". Gli altri ragazzi monocalculici in lingua di famiglia sono (per brevità si elencano solo i numeri) 4, 15, 48, 53, 59, 72, 78, 109, 116, 118.

405 La "classifica" continua poi con matematica, scienze, tecnologia, arte, musica, geometria, sport, arabo, grammatica, religione e alternativa.

406 (Ionela, 49) "alle elementari in Romania non avevamo fatto nessuna lingua straniera", (Matteo, 77) "il francese per me è molto difficile, mia mamma è venuta a scuola e ha chiesto che venissi esonerato per quest'anno", (Fahad, 103) "il francese non lo parlo".

407 (Florentina, 10) "un'insegnante è un po' razzista verso gli allievi stranieri", (Rica, 28) "mia figlia pensa che un'insegnante ce l'abbia con lei".

408 (Rosa spinosa, 69) "di matematica a volte non so cosa devo fare, di inglese certe volte non conosco le parole", (Sorella della luna, 56) "di geografia ci sono troppi nomi e troppi numeri", (Sylvia, 61) "dell'arabo non si capiscono certe parole, lo spagnolo non si capisce molto", (Patty, 68) "geografia ha molti dati, la storia i secoli, in Marocco si usa la nascita di Maometto per segnare il tempo", (Taylor, 143) "di matematica non capisco assolutamente niente".

409 (Jack, 2) "in italiano è molto noiosa la grammatica, anche se è utile", (Silvia, 21) "geografia, storia e inglese, ho difficoltà a capirle e quindi a studiarle, già dalle elementari", (Emma, 25) "scienze ha delle parole troppo complesse", (Amine, 42) "l'italiano lo trovo un po' complicato per certe parole", (Michael, 45) "scienze ha concetti e parole difficili", (Jennifer, 47) "storia ha concetti poco chiari", (Calcio cinque, 57) "di italiano è difficile la grammatica, ricordarsi le doppie, i verbi", (Valdis, 64) "di italiano c'è tanto da scrivere", (Dani, 86) "per storia e geografia ci sono delle parole speciali", (Cloe, 93) "in geografia ci sono delle cose che non capisco, delle parole", (Cassano, 95) "l'italiano lo so un po' male", (Pato, 112) "di storia c'è tanto da studiare ed è difficile, ci sono parole che non capisco, che non mi ricordo in mente, queste parole ce le spiegano, ma io non me lo ricordo", (Ronaldo, 116) "di italiano non ci capisco niente, sia le letture che la grammatica".

410 (Barbara, 67) "dopo la spiegazione la maestra ci interroga subito", (Spiderman, 111) "facciamo ogni giorno una verifica".

perché in Italia i quotidiani propongano ormai ad intervalli regolari articoli⁴¹¹ con annessi sondaggi⁴¹² su questo argomento.

Fra 2012 e 2013 si sono scomodati fra gli altri Antonio Marziale, Presidente dell'Osservatorio sui Diritti dei Minori, e Maria Chiara Carrozza, Ministra dell'istruzione, invitando gli insegnanti a assegnarne in quantità moderata.⁴¹³ Il tema si vedrà, è sensibile per famiglie italofone, e lo diventa ancora di più se i genitori sono nati in altri paesi, dove hanno frequentato scuole in altre lingue.

La prima cosa che interessava sapere era dove le ragazzine intervistate studiano abitualmente [185], praticamente tutte lo fanno a casa propria, un abbondante quarto frequenta un doposcuola⁴¹⁴ (i più citati nel campione sono quelli dell'Asai⁴¹⁵ e del Sermig⁴¹⁶ e l'oratorio San Luigi),⁴¹⁷ una manciata di studenti fa i compiti a scuola,⁴¹⁸ a casa di amici⁴¹⁹ o in biblioteca, vi sono anche quelli che vorrebbero frequentare un doposcuola ma non ci riescono, perché le diverse associazioni fanno la loro offerta basandosi quasi esclusivamente su volontari, e non riescono ad accettare tutte le domande che ricevono.⁴²⁰

Alla domanda su come riescano a svolgere i compiti [186], due terzi si dichiarano soddisfatti, un quarto è solo abbastanza soddisfatto, e solo pochissimi, sette, spiegano di avere serie difficoltà che non riescono a risolvere.⁴²¹

Nel caso abbiano bisogno di aiuto nello studio i ragazzi trovano spesso qualcuno [187], anche se regola limitatamente a poche materie: la metà può interpellare i genitori non italofoeni,⁴²² due settimi una sorella o fratello maggiore,⁴²³ uno su dieci può consultare un genitore italofono, altrimenti compa-

411 Cfr. ad es. sul *Corriere della sera* l'articolo di Carlotta De Leo (2013): "Le vacanze? 10 ragioni per evitare i compiti a casa" (nell'edizione online con 41 commenti di genitori); sul *Il fatto quotidiano* quello di Alex Corlazzoli (2014) "Io sto con la Carrozza: basta compiti. Leggete e viaggiate, ragazzi!"; su *La stampa* l'articolo di Flavia Amabile (2014) "Compiti del lunedì: è giusto assegnarli?".

412 Cfr. le edizioni online di *Libero* del 24 luglio 2013 (http://www.liberoquotidiano.it/sondaggi/1284394/Il_ministro_Carrozza_Basta_compiti_per_le_vacanze_Siete_d'accordo_.html) e de *La stampa* del 22 gennaio 2014 (<http://www.lastampa.it/2014/01/22/scienza/scuola-e-compiti-4sgbn5qCCWD5mFTNlc8kIK/pagina.html>).

413 Cfr. l'intervento di Antonio (Marziale 2012) su *La Stampa*, e l'intervista della Ministra Carrozza al *Messaggero* svolta da Alessia (Campione 2013).

414 (Rosso, 17) "ci aiutano per i compiti, per preparare le verifiche, forse adesso mi ritiro perché vorrei riuscire a fare tutto da solo", (Nichiminasch, 38) "vado all'Asai tre giorni a settimana", (Del Piero, 50) "vado al Sermig", (Sorpresa, 54) "ad esempio di scienze in cui vado male, grazie alle volontarie Asai sto recuperando", (Scartatore, 55) "vado al doposcuola Asai, ci sono le animatrici che mi aiutano", (Andrea Rossi, 70) "vado all'associazione di fronte alla scuola, 3-4 pomeriggi a settimana", (Fido, 72) "vado al doposcuola di Asai presso la scuola, lunedì e venerdì", (Mary, 78) "due volte a settimana faccio studio assistito con gli animatori Asai, da quest'anno tutti a scuola sanno che c'è studio assistito", (Ibrahim, 79) "vado al doposcuola del Sermig, lì ho più amici rispetto a quello della scuola", (Jeremy, 108) "qualche volta non li faccio".

415 L'Asai ha più sedi in diverse circoscrizioni e offre doposcuola per più ordini di scuola, cfr. sul sito la presentazione dei "Doposcuola" (<http://www.asai.it/cosa-facciamo/sostegno-scolastico/2-non-categorizzato/138-elenco-doposcuola-asai>) e 4.4 I doposcuola e lo studio assistito.

416 Maggiori informazioni sul doposcuola del Sermig si trovano sul loro sito (<http://www.sermig.org/arsenali-live/120-torino/11316-una-palestra-didattica>).

417 Cfr. <http://sanluigitorino.wordpress.com/doposcuola/>.

418 (Randa, 4) "a scuola nei momenti liberi", (Valentina, 15) "a scuola durante le supplenze", (Doha, 31) "a scuola perché ho molti professori assenti e non arrivano i supplenti, se abbiamo ore libere faccio i compiti a scuola", (Karate, 140) "durante una lezione noiosa faccio i compiti".

419 (Rex, 99) "a volte ci troviamo a studiare insieme".

420 (Parallelogramma, 39) "dalla prima alla quarta sono andato al doposcuola Asai, quest'anno non più perché non c'è posto" e con lui (Mercedes, 58) e (Barbara, 67), (Matteo, 77) "l'anno scorso andavo al doposcuola, ma quest'anno i miei genitori non avevano più soldi [costa 20 euro al mese], ci andavo volentieri".

421 Fra gli studenti che esprimono i loro problemi in dettaglio troviamo (Camilla, 11) "mi piacerebbe avere qualcuno a cui poter ripetere", (Alexis, 19) "a volte non ho capito bene", (Silvia, 21) "a volte il professore dice delle cose e non le capisco", (Emma, 25) "quando ero piccola e non sapevo bene l'italiano mia mamma mi aiutava a fare i compiti, se non capivamo delle cose allora dovevamo telefonare a una compagna", (Natalia, 26) "qualche volta non capisco bene e faccio male in matematica", (Francesco, 33) "non riesco a studiare tanto perché mi rimane qualche dubbio", (Splash, 37) "ci sono sempre difficoltà", (Ibraim, 51) "mi piacerebbe che qualcuno mi aiutasse per geografia e tecnologia", (Rosa spinosa, 69) "se ho qualche dubbio di qualche materia vado su gmail [dove abbiamo un account di classe] e mi scrivo con J., oppure faccio così come riesco", (Matteo, 77) "mia mamma non è a casa per aiutarmi", (Jeremy, 108) "qualche volta non li faccio", (Pato, 112) "ogni tanto sbaglio", (Claudia, 124) "è difficile fare i temi, non capisco la consegna, non so esprimermi con le parole", (Ally, 125) "ho problemi in matematica", (Taylor, 143) "in matematica non riesco ad andare avanti".

422 (Axel, 110) "chiedo a mamma, ma solo alcune volte mi può aiutare, solo se conosce le parole o se sa [gli argomenti]".

423 (Ronaldino, 52) "però mia sorella non sa tutte le cose che mi servono", (Sorella della luna, 56) "i miei fratelli mi aiutano di matematica, e a ripetere", (Luise, 134) "loro due [le figlie, arrivate insieme in Italia due anni prima] si aiutano l'una con l'altra".

gni,⁴²⁴ zii,⁴²⁵ conoscenti⁴²⁶ e cugini.⁴²⁷ Due noni si rivolgono agli educatori e ai volontari del doposcuola⁴²⁸, una manciata di studenti invece cerca di risolvere i propri dubbi utilizzando il computer,⁴²⁹ dizionari e vocabolari, oppure interpellando l'insegnante il giorno successivo,⁴³⁰ cinque si affidano a insegnanti privati che danno loro sistematicamente ripetizioni,⁴³¹ uno frequenta un corso di recupero a scuola.⁴³² Solo cinque studenti dicono di non avere mai bisogno di aiuto nello svolgimento dei compiti (ovvero di averne avuto bisogno in passato, ed ora non più), e uno su dieci afferma sconsolato di non avere nessuno a cui rivolgersi quando non riesce più ad andare avanti da solo.⁴³³ Le materie in cui i genitori aiutano i figli nello studio [188] sono in un terzo dei casi matematica e geometria, uno studente su otto viene aiutato anche in italiano, uno su dieci in tutte le materie,⁴³⁴ i restanti vengono supportati nelle lingue straniere (inglese,⁴³⁵ francese, latino, arabo e rumeno), residualmente in scienze, storia e tecnologia. Riassumendo i dati mostrano come nelle famiglie non italofone del campione solo la metà dei genitori riesca a essere d'aiuto ai figli, essenzialmente in materie veicolate anche da codici non verbali, come matematica e geometria, solo un settimo degli studenti vengono aiutati dai genitori nei compiti di italiano, o di materie veicolate dall'italiano.

Un grosso problema è dato dalla lingua in cui sono scritti i libri di testo, spesso di difficile decodifica anche per studenti con genitori italofoeni e con ricche biblioteche casalinghe, Molina (2012: 10) riflettendo sugli esiti del progetto "Italiano per studiare" nota:

Troppo sovente [i libri di testo adottati alle scuole medie] si sono rivelati inutilmente complessi e inoppportunamente ostici, in particolare per chi non ha la fortuna di avere a casa genitori istruiti, o che comunque conoscono bene la lingua italiana: questi testi rischiano così di diventare un ostacolo all'acquisizione di conoscenze e al raggiungimento di risultati scolastici che, per motivazione, impegno e talento personale, sarebbero assolutamente alla portata di tanti ragazzi di origine straniera.

In questo senso sarebbe molto utile che a livello ministeriale si dessero indicazioni chiare agli editori sui criteri di scrittura dei testi scolastici nelle diverse discipline, che proponessero ad esempio per i diversi cicli un indice di leggibilità di riferimento (v. p. 416). Nel frattempo vige sovrano il "fai da te", l'Ufficio Migranti del Comune di Torino ha preparato ad esempio numerosi materiali in italiano semplificato,⁴³⁶ e per il biennio delle superiori si sono attivati direttamente degli insegnanti con il progetto "Eque Opportunità" realizzando dei testi semplificati ad alta leggibilità per studenti stranieri neo-arrivati.⁴³⁷

Quando presenti, un aiuto importante viene da sorelle e fratelli maggiori che hanno già frequentato la classe in cui si trovano gli studenti intervistati, e dai doposcuola, anche se non sempre chi desidera iscriversi riesce a venire preso, essi poi non sono presenti in tutti i quartieri. Di fronte a un aiuto ridot-

424 (Barbara, 67) "se non conosco qualche parola, chiedo ai miei compagni", (Denisa, 102) "se non so qualcosa, telefono alle mie compagne".

425 (Doha, 31) "mio zio viene tutti i sabati pomeriggio ad aiutarmi, ancora adesso mi aiuta tantissimo coi compiti, senza di lui non so come farei, io sono brava a scuola, ma ogni tanto ho qualche problema", (Ronaldo, 116) "mia zia mi aiuta di italiano, abita al piano di sopra", (Gianluca, 118) "mio zio mi aiuta di storia, è appassionato".

426 (Francine, 1) "i compiti mio figlio li fa da solo, ma quando ha qualche domanda va dal figlio della vicina di casa, è bravissimo", (Roxi, 91) "se ho problemi chiedo ad un'amica di mamma", (Andrea, 109) "nelle vacanze senza doposcuola mi può aiutare un po' mia sorella, e un po' il capo di mia mamma", (Mohamed, 128) "la mia vicina di casa mi può aiutare di italiano, e per studiare geografia e storia".

427 (Lucia, 71) "ogni sabato mia cugina mi aiuta, lei fa l'università, studia lingue", (Cathrin, 123) "i miei cugini non abitano vicino, ma se ho problemi il fine settimana vado da loro a farmi aiutare".

428 (Francesco, 33) "vado al doposcuola ma c'è solo il venerdì per due ore, alle elementari non ci sono mai andato, l'ha organizzato la scuola da due anni", (Nichiminasch, 38) "all'Asai mi aiutano di tutte le materie", (Jack', 81) "prima studio a casa, poi vado al doposcuola e mi faccio interrogare e ripasso, di tutte le materie".

429 (Fahad, 103) "chiedo a mia sorella [minore arrivata in Italia con me] o uso google", (Vanessa, 105) "guardo in internet".

430 (Alexis, 19) "il giorno dopo chiedo a scuola ai prof", (Splash, 37) "in primo luogo chiedo ai miei genitori, se poi non si risolve chiedo ai miei professori a scuola".

431 (Nini, 14) "c'è un signore che mi aiuta in tutte le materie", (Giordana, 130) "per mia figlia viene un educatore affiancato dai servizi sociali, prima veniva 3 volte a settimana, ora 2".

432 I corsi di recupero offerti all'interno delle scuole vengono proposti per poche ore e solo agli studenti con insufficienze, per evitare che i gruppi diventino troppo numerosi, è comprensibile che scuole con fondi a disposizione molto ridotti debbano trovare criteri con cui seguire i propri studenti in difficoltà, uno è sicuramente quello di dedicarsi prioritariamente a chi ha più bisogno di aiuto, di fatto mancano però momenti mirati in cui anche altri studenti possano rivolgersi nel piccolo gruppo ad interlocutori esperti.

433 (Ionela, 49) "mi piacerebbe che ci fosse qualcuno di grande che mi possa aiutare, i miei genitori non sanno [le cose che servono per la scuola italiana], se ci fosse un doposcuola ci andrei, ma non ne conosco", (Jacky Khan, 59) "per iscrivermi al doposcuola dovevo farlo all'inizio dell'anno, ora non è più possibile".

434 Di questi undici, otto si affidano a un genitore italofono, come nel caso di (Cristina, 148) "storia, geografia e scienze le studiamo proprio insieme, mia figlia legge, la aiuto a capirle, me le ripete, tutti i compiti li facciamo insieme".

435 (Rica, 28) "aiuto mia figlia d'inglese perché è l'unica materia che capisco".

436 V. 4.3.2 Le risorse del Comune.

437 Cfr. Associazione ALA Milano su www.alainrete.org.

to che può arrivare dai genitori, emerge l'estrema eterogeneità degli interlocutori per i ragazzi alle prese con i compiti a casa, di rado sono i compagni (che non sempre ne sanno di più), altrimenti i nostri studenti consultano tutti quelli che riescono a "raccattare sulla piazza": i vicini di casa, il datore di lavoro dei genitori, zii e cugini con cui ci si dà appuntamento ogni fine settimana; il ricorso a ripetitori privati è assolutamente residuale, e appannaggio di pochissime famiglie con buone risorse economiche. La solitudine e vulnerabilità pomeridiana in ambito scolastico di questi ragazzi riesce a innescare, in alcuni casi, processi di resilienza che permettono loro di superare mano a mano le difficoltà scolastiche, e riuscire nel tempo ad andare bene a scuola, un tratto comune è l'aver incontrato nel loro ambiente una persona che svolge un ruolo positivo di guida, una "stella"⁴³⁸ che illumina la loro strada, si attiva e li accompagna per sostenere le loro risorse personali.

Se riuscissimo a fare un esercizio di straniamento per trasportarci con la nostra immaginazione in un paese per noi lontano sia come lingua che come cultura scolastica, decidiamo che sia il Giappone, e ci vedessimo genitori con pochi mezzi economici e con conoscenze in fieri del giapponese, probabilmente ci sentiremmo impotenti sia nel seguire direttamente i nostri figli nelle questioni scolastiche, sia nel finanziare ripetitori privati. Ci augureremmo quindi una scuola che seguisse i nostri figli nei loro dubbi linguistici e contenutistici, non solo la mattina ma anche il pomeriggio, che tenesse conto che i ragazzi, una volta arrivati a casa, non possono ricevere sostegno, e che tarasse e individualizzasse quindi compiti e studio devono sulle loro competenze anche linguistiche, che non necessariamente coinciderebbero con quelle attese per la classe frequentata. Desidereremmo una scuola che desse ad ognuno in base alle proprie necessità, e che trovasse modi e strumenti per riuscire nel tempo a far sì che i nostri figli, a parità di motivazione e abilità, avessero le stesse concrete chance di riuscita scolastica dei figli dei genitori giapponesi. E in cui anche ragazze come Aziza, di cui scrive Oliva (2011: 41), riuscissero a trovare forme di sostegno:

Tempo fa ci ha chiesto un aiuto in alcune materie, latino e matematica, in cui, a suo dire, aveva delle difficoltà. [...] Presto ci siamo accorti che la sua situazione in queste materie non era affatto disastrosa. La verità è che Aziza non si accontenta di una semplice sufficienza, ma ambisce sempre a voti alti, sostenuta in ciò dalla famiglia.

Le risposte date alla domanda [189] su che cosa sia, a parere degli studenti, importante per riuscire ad andare bene a scuola, integrano pienamente le riflessioni su compiti e studio fatte finora. Quello che davvero conta per andare bene a scuola per tre studenti su quattro, è impegnarsi e studiare a casa⁴³⁹. Uno su cinque sottolinea l'importanza di ascoltare e stare attenti in classe, inoltre rispettivamente uno su dieci sottolinea l'importanza di essere motivati,⁴⁴⁰ di riuscire a capire quello che viene spiegato⁴⁴¹ (bisogna quindi sapere l'italiano),⁴⁴² di avere un buon metodo di studio,⁴⁴³ e di comportarsi in modo corretto. Una manciata di studenti parla poi di concentrazione,⁴⁴⁴ di avere una visione positiva della scuola,⁴⁴⁵ dell'importanza della presenza di un clima collaborativo in classe, di insegnanti che spiegano in modo chiaro, risulta rilevante anche riuscire a ricordarsi e a memorizzare,⁴⁴⁶ poter usufruire di una biblioteca,⁴⁴⁷ e non avere problemi che distraggano.⁴⁴⁸

I genitori sono più articolati nelle risposte, secondo loro perché i figli vadano bene a scuola ci devono essere genitori presenti e che danno importanza alla scuola,⁴⁴⁹ i ragazzi devono poi essere moti-

438 Cfr. anche Favaro (2011a: 51-53), e il progetto "Almeno una stella" attivato nel 2013 dal Centro Interculturale di Torino (<http://www.interculturatorino.it/il-centro/almeno-una-stella/>).

439 (Jack, 2) "per avere un futuro perfetto bisogna studiare", (Lucia, 71) "studio ca. 90 minuti al giorno, se ho una verifica 3 ore massimo, sabato 5 ore, domenica vacanza", (Jack, 81) "io faccio i compiti il giorno in cui mi vengono assegnati".

440 (Camilla, 11) "un ragazzo straniero ci mette tanta energia, si impegna, deve farsi vedere, i miei genitori mi hanno portato qua, vogliono per me un futuro migliore", (Barbara, 67) "bisogna impegnarsi al massimo", (Giovanni, 106) "bisogna avere un'idea di quel che si vuol fare nel futuro, scegliere una scuola che ti piace", (Andrea, 109) "alcuni di noi non studiano ma copiano e così non capiscono niente, le maestre ci danno le verifiche non per loro, ma per noi", Gianluca, 118) "si deve voler migliorare".

441 (Ibrahim, 51) "bisogna capire le cose, rileggere, e ripetere senza libro".

442 (Sofia, 18) "è importante conoscere la lingua della scuola", (Peter Parker, 97) "conoscere bene la matematica e l'italiano", (Calimba, 115) "bisogna conoscere l'italiano e poi saper scrivere, leggere, contare ...", (Claudia, 124) "se ci sono parole che non capisci, le cerchi sul vocabolario".

443 (Rex, 99) "bisogna saper studiare", (Luna, 101) "è importante studiare bene", (Thomas, 126) "bisogna essere costanti".

444 (Francesco, 33) "bisognerebbe prendersi l'impegno di studiare 2 ore al giorno, vorrei studiare, ma non riesco a concentrarmi", (Enrico, 48) "non ho televisione e computer, quindi non perdo tanto tempo".

445 (Doha, 31) "a me matematica proprio non piace, ma la studio per due [tre] motivi: perché mi servirà in futuro, per dare il meglio di me stessa, e per mostrare alla professoressa che ci provo", (Giovanni, 106) "serve avere un'idea di quel che si vuol fare nel futuro, scegliere una scuola che ti piace".

446 (Mohamed, 128) "in realtà non studio tanto, io leggo e poi ricordo".

447 (Ronaldino, 52) "è utile consultare la biblioteca".

448 (Jessica, 121) "non devi avere problemi, devi essere sereno".

vati,⁴⁵⁰ comportarsi in modo corretto,⁴⁵¹ e nuovamente, impegnarsi e studiare a casa. Vengono anche valutati importanti l'attenzione in classe, un clima di lavoro piacevole,⁴⁵² il sapersi concentrare e memorizzare,⁴⁵³ buone competenze in italiano, spiegazioni chiare da parte degli insegnanti, e una serie di punti che i figli non avevano toccato: il percepire la cultura come valore a sé, l'aver rispetto verso gli insegnanti, che famiglia e scuola abbiano una linea educativa comune,⁴⁵⁴ la presenza di aiuti per gli studenti non italofoni, e un clima di intercultura e inte(g)razione diffuso.⁴⁵⁵

La domanda è stata proposta, in maniera speculare, per indagare su possibili motivi sottostanti all'insuccesso scolastico [190]. Al primo posto, per cinque noni degli studenti, si trova nuovamente l'assenza di impegno e di studio a casa,⁴⁵⁶ seguita per un quarto di essi da una carenza motivazionale,⁴⁵⁷ per un settimo da scarsa attenzione in classe,⁴⁵⁸ per un nono dal vedere la scuola come poco importante e bella,⁴⁵⁹ per un decimo da un comportamento non corretto,⁴⁶⁰ dall'aver una conoscenza non adeguata dell'italiano,⁴⁶¹ e da non riuscire a capire fino in fondo.⁴⁶² Altri motivi presentati dai ragazzi sono stati l'aver problemi extrascolastici,⁴⁶³ genitori che non seguono i figli,⁴⁶⁴ non riuscire a concentrarsi e a memorizzare, avere insegnanti non adeguati e che forniscono spiegazioni poco chiare,⁴⁶⁵ frequentare brutte compagnie,⁴⁶⁶ vivere in un clima di bullismo,⁴⁶⁷ o con episodi di razzismo,⁴⁶⁸ aver limiti persona-

449 (Erica, 7) "è importante che i genitori seguano, che diano importanza a scuola", (Mae Corunia, 63) "avere una scuola comoda, genitori che ci tengono, insegnanti competenti", (Nancy, 131) "all'inizio i genitori devono stare dietro ai bambini, da soli non studiano", (Giordana, 132) "i genitori devono seguire i ragazzi", (Peppina, 137) "i genitori danno valore al compito, allo studio", (Marina, 146) "bisogna tenere viva la curiosità e poi vanno gasati, tipo con il sistema americano, 'bella la scuola'".

450 (Moho, 22) "bisogna interessarsi molto, leggere libri".

451 (Tita, 31) "ai colloqui gli insegnanti partono sempre dalla disciplina".

452 (Francine, 1) "è importante un clima sereno a casa e in classe, interesse e motivazione".

453 (Noel, 133) "mia figlia ha un'ottima memoria, legge una volta e ricorda".

454 (Marianka, 29) "è importante che i genitori diano valore alla scuola, come genitori si deve avere la stessa linea della scuola".

455 (Cristina, 148) "ci va un ambiente accogliente e non di diffidenza verso lo straniero, non di derisione, mia figlia ci rimaneva molto male quando andava alla lavagna, sbagliava, e arrivava il 'commentino'; nella nuova scuola le danno una pacca sulla spalla e le dicono 'non te la prendere'".

456 (Enrico, 48) "i compagni che vanno male vogliono soprattutto giocare", (Jack', 81) "mio fratello non studia perché vuole giocare sempre alla play [station], alla wi", (Ally, 125) "a molti basta la sufficienza".

457 (Camilla, 11) "gli italiani pensano 'tanto siamo nel nostro paese, siamo avvantaggiati, troviamo comunque un lavoro, anche se non ci impegniamo a scuola'", (Amine, 42) "adesso mi sta aiutando mio papà, e ce la metteremo tutta perché io vada in seconda", (Lucia, 71) "forse non gli piace studiare", (Vanessa, 105) "non ci mettono la volontà, non capiscono che serve", (Danger, 107) "gioca sempre, non è interessato", (Andrea, 109) "chi non va bene non mette passione", (Jessica, 121) "se uno vuole, va bene a scuola", (Sergej, 145) "certi non vogliono tanto imparare perché per loro è un po' noioso".

458 (Calcio cinque, 57) "un nostro compagno in classe si addormenta", (Xavi, 66) "c'è chi si distrae durante le spiegazioni", (Mohamed, 128) "ci sono persone che né stanno attente, né studiano, ma se uno non sta attento dovrebbe studiare".

459 (Fahad, 103) "a uno non piace la scuola".

460 (Rubber, 73) "uno non pensa a cosa potrebbe succedere dopo", (Pato, 112) "perché se non ti comporti bene e prendi tutti 10 e il voto di comportamento va male, vieni bocciato".

461 (Denise, 5) "ci sono persone che non capiscono l'italiano facilmente, la compagna dal Brasile col corso l'ha imparato bene, quella dalla Nigeria no", (Chiara, 16) "il compagno nuovo non parla con nessuno", (Emma, 25) "ci sono compagni che non capiscono niente", (Formica atomica, 34) "alcuni ragazzi non riescono ad esprimersi bene in italiano", (Nichiminasch, 38) "qualche bimbo non va bene a scuola perché ha paura a parlare, perché non sa come dire le cose", (Parallelogramma, 39) "un bambino che è arrivato lo scorso anno doveva venire sempre aiutato", (Warda, 43) "ci sono persone che si impegnano, ma non riescono ad esprimersi", (Monica, 114) "alcuni bambini non capiscono perché non stanno attenti, o forse perché non sanno ancora bene l'italiano", (Shabaz, 122) "l'anno scorso sono stato bocciato perché era la prima volta che facevo scuola in Italia".

462 (Ibraim, 51) "non capiscono i concetti e le parole", (Elisa, 53) "alle medie si fanno cose difficili", (Matteo, 77) "non riesco a capire tutto", (Veronica, 100) "ci sono bambini che hanno difficoltà".

463 (Mary, 78) "anche problemi d'amore".

464 (Silvia, 61) "i genitori danno poca importanza alla scuola", (Wook, 74) "è capitato nella nostra classe, i genitori non si occupano dei figli, però gli danno sempre ragione".

465 (Capitan Kevin, 75) "un insegnante non spiega bene e io mi vergogno a fare domande perché si arrabbia, dipende dai prof, se si possono fare domande o meno".

466 (Splash, 37) "è importante avere i genitori dietro, e non avere gli amici sbagliati per andare bene a scuola, sono cose che ho sempre visto, ma andando avanti si chiariscono di più".

467 (Doha, 31) "ci sono bulli, nella mia scuola le classi più piccole hanno grande paura di quelle più grandi, perché ci sono ragazzi bocciati tante volte che insultano, prendono in giro", (Viola, 147) "si ha paura che se tu studi gli altri ti prendono in giro e ti dicono 'sei uno sfigato'".

468 (Ezio, 6) "una prof ce l'ha con quasi tutti gli stranieri, tranne il cinesino, che tanto lui dorme".

li e/o lacune nella preparazione pregressa,⁴⁶⁹ non aver scelto la scuola giusta, e per finire, il dovere conciliare la scuola con un'attività lavorativa.⁴⁷⁰

Se si va male a scuola i genitori principalmente "danno la colpa" a se stessi⁴⁷¹ o adducono problemi famigliari, riprendono poi molti dei motivi elencati dai figli, come dare poco valore alla scuola,⁴⁷² uno scarso impegno a casa,⁴⁷³ insegnanti non adeguati,⁴⁷⁴ aggiungendo ad essi il fatto che si possa incorrere in problemi di salute, o in crisi personali.⁴⁷⁵

Si è poi chiesto se le lingue fossero importanti per andare bene a scuola [191], la risposta è plebi-scitariamente affermativa.⁴⁷⁶ Facendo nascere il dubbio in chi l'ha posta, che così formulata fosse superflua. E' interessante seguire le diverse motivazioni date dagli intervistati, a partire da (Valentina, 14) che trova un'ambivalenza di fondo all'interno della scuola nel dare valore diverso alle diverse lingue:

a scuola è importante imparare le *altre* lingue [italiano, inglese e francese], non è importante sapere le lingue [di famiglia], perché a scuola non si studia l'arabo.

Tra chi si è autonomamente spinto a spiegare il ruolo delle lingue nel successo scolastico, c'è chi ha sottolineato l'importanza di conoscere l'italiano,⁴⁷⁷ ovvero l'inglese,⁴⁷⁸ e il francese,⁴⁷⁹ o le lingue di famiglia, il ruolo nella comunicazione,⁴⁸⁰ sottolineando nel sapere le lingue valori intrinseci,⁴⁸¹ formativi⁴⁸² e funzionali,⁴⁸³ validi anche per il futuro.⁴⁸⁴

Per finire, di fronte a dati socio-economici non riconducibili a redditi alti, e a interviste da cui emergeva⁴⁸⁵ che diverse mamme straniere vengono a scoprire solo incidentalmente delle agevolazioni che ci sono per le famiglie (ad esempio per la mensa), si voleva capire se i ragazzi avessero la perce-

469 (Giovanni, 106) "rispetto alle tante bocciature in prima [superiore] sicuramente incide la preparazione avuta alle medie, se dopo qualche settimana di scuola si fa una verifica sui verbi italiani ci sono compagni che prendono 1, 1 e mezzo, allora ...", (Luigi, 135) "ci sono ragazzi che hanno scritto nel sangue che non vanno d'accordo con la matematica".

470 (Daniele, 87) "un mio ex compagno dopo la scuola andava a lavorare, aveva poco tempo per studiare". NB in Italia dal 2007 (cfr. art. 1, comma 622 della Legge Finanziaria 2007 e la nota del 20 luglio 2007, n. 9799 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale) l'età minima per lavorare è 16 anni, evidentemente alcuni dei ragazzi intervistati devono contribuire a prescindere alle entrate famigliari.

471 (Tita, 36) "la scuola ti dà, ma i ragazzi devono anche avere un appoggio a casa", (Mae Coruja, 63) "per i bambini che non vanno bene a scuola, i primi indiziati sono i genitori", (Giordana, 132) "i genitori non si interessano, se il [figlio] studia o se fa i compiti", (Marina, 136) "i genitori non si impegnano".

472 (Moho, 22) "c'è la play station, i computer, ci sono tante distrazioni, le ricerche vanno fatte coi libri, internet è troppo ricco", (Marianka, 29) "se i genitori dicono che la scuola non vale niente, che per lavorare bisogna conoscere qualcuno ...".

473 (Meha, 35) "nel nostro quartiere non c'è il doposcuola, c'è una associazione che fa tante attività ludiche".

474 (Gloria, 130) "ci sono insegnanti che non si fanno capire, dicono quello che devono dire, e chi ha capito bene, chi non ha capito se ne fregano".

475 (Rica, 28) "certi ragazzi non riescono ad adattarsi ai cambiamenti".

476 (Gatto, 136) "dipende dal tipo di scuola quanto servono", (Jas, 144) "non è la cosa più importante, ma è importante".

477 (Silvia, 21) "se c'è un testo devi capirlo, devi poter fare un tema, in una verifica devi capire la domanda per poter rispondere", (Emma, 25) "se tu non sai l'italiano non puoi fare i compiti, non puoi studiare", (Formica atomica, 34) "l'italiano è importante per andare bene a scuola", (Calcio cinque, 54) "nella nostra classe l'anno scorso è stata bocciata una bimba cinese perché non sapeva parlare [l'italiano]", (Matteo, 77) "sì, per me l'italiano è la grande difficoltà", (Angela, 98) "se vieni in Italia ti devi impegnare a studiare bene l'italiano", (Pato, 112) "l'italiano è importante per imparare bene a leggere e a scrivere".

478 (Thomas, 126) "l'italiano è la base, ma serve anche l'inglese".

479 (Fahad, 103) "qui in Italia sono importanti l'italiano e il francese".

480 (Jack, 2) "sono importanti, così la maestra ti dà un buon voto, e sono importanti anche fuori dalla scuola, perché se incontri qualcuno che ti chiede 'che ora è' e parla in inglese, sai almeno cosa significa", (Giovanni, 106) "sono importanti anche per materie come storia, filosofia ... ci sono abilità diverse fra scritto e orale".

481 (Nini, 14) "se sai il francese è più facile imparare l'inglese", (Gabriella, 32) "le lingue comunque servono", (Frozen yogurt, 40) "per imparare delle parole nuove, se sono simili a quelle di un'altra lingua si ricordano più facilmente, è un trucco che mi hanno insegnato i miei genitori."

482 (Francine, 1) "sono un allenamento per il cervello", (Ezio, 6) "servono per capire, per studiare", (Moho, 22) "rendono la mente più aperta", (Meha, 35) "sono nutrimento per il cervello, ti aiutano a muoverti, è utile cambiare da una lingua all'altra", (Lori, 139) "sono una cosa in più".

483 (Sara, 3) "con le lingue puoi fare tantissime cose", (Lori, 139) "sono una cosa in più".

484 (Doha, 31) "sono molto importanti per le scuole superiori", (Anne, 141) "nella vita sono indispensabili, nella scuola [italiana meno]", (Cristina, 148) "sono utili per la vita, per il futuro".

485 Cfr. intervista al senior civico della scuola media Dante Alighieri in A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole, che spiega che le mamme straniere da lei seguite spesso non sanno nulla del certificato ISEE (Indicatore della Situazione Economica Equivalente), che permette di avere una tariffa agevolata non solo per la mensa dei figli, ma anche per elettricità, gas, tassa rifiuti, ecc.

zione della possibilità di venire sostenuti economicamente negli studi⁴⁸⁶ con una borsa di studio.⁴⁸⁷ Per prima cosa è stato verificato se questo termine era noto [178],⁴⁸⁸ ed è emerso che lo è a due terzi degli studenti, quasi la metà di chi sa di che si tratta, ha usufruito di borse di studio in passato [179], quelle più diffuse sono quelle comunali/regionali legate esclusivamente al reddito,⁴⁸⁹ ne esistono però all'interno delle diverse associazioni professionali,⁴⁹⁰ o di fondazioni diverse, in cui gioca un ruolo importante anche il merito.⁴⁹¹ Quello che viene lamentato, in particolare per le borse di studio legate all'acquisto dei libri,⁴⁹² spesa significativa a partire dalle scuole medie (durante le scuole elementari i libri vengono forniti gratuitamente dal Comune di residenza), è che una volta fatta domanda passi molto tempo,⁴⁹³ a volte addirittura anni, prima che arrivi il rimborso della somma spesa, e che non si tratti quindi di un sostegno utile sul breve termine;⁴⁹⁴ inoltre si nota nuovamente come tutta la parte "burocratica" dei moduli sia terra incognita per numerose famiglie,⁴⁹⁵ e quanto a volte le cose diventino difficili, quando se ne debba venire a conoscenza tramite i figli.⁴⁹⁶

7.6 La scuola e il domani

(Capitan Kevin, 75) *"uno straniero può diventare ministro?"*

I rapporti del MIUR sugli studenti stranieri/di cittadinanza non italiana presentano anno dopo anno dati assai sconcertanti sul tasso di regolarità negli studi, senza però indicare risposte operative per rimuovere le cause alla base di questi ritardi generalizzati, che toccano in particolare gli studenti non nati in Italia. Per questo motivo all'interno di questo piccolo campione è stato scorporato il dato complessivo sui ritardi scolastici, per indagare su quali siano i motivi che portano i ragazzi in classi scolastiche non corrispondenti alla loro età anagrafica, facendo scoperte interessanti.

Come notavamo trattando la domanda [13], più di tre quarti degli studenti intervistati sono in regola con gli studi, fra essi troviamo anche una bimba, figlia di una coppia mista, iscritta a scuola in anti-

486 V. anche l'art. 34 della Costituzione Repubblica Italiana (1948):

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

487 Parecchie interviste sono state svolte in prossimità (o successivamente) alla scadenza per la domanda di borse di studio comunali, e parlare dell'argomento voleva essere anche un "memento" per presentare la domanda.

488 In realtà la domanda sulla conoscenza del termine non era prevista nella bozza di intervista originale, è stata inserita quando si è ripetutamente notato che, anche ragazzi fluenti in italiano, poiché ignoravano il termine, non erano in grado di rispondere alla domanda. Ad es. (Matteo, 77) "non ne ho mai sentito parlare", (Axel, 110) "ne han parlato in un film", o (Andrea, 109), che si fa spiegare esattamente cosa sono e come ottenerle: evidentemente finché non è lei a capire di che cosa si tratta, è poco utile che presenti ai genitori una documentazione di quattro facciate protocollo scritte fitte fitte.

489 (Moho, 22) "ma non perché è brava a scuola, le danno a tutti".

490 (Turia, 30) "prendiamo quella della cassa edile, poi faccio l'ISEE, e faccio domanda per i libri".

491 Cfr. 4.3.4 Le attività delle fondazioni.

492 In Italia il MIUR di anno in anno delibera un tetto di spesa massimo per l'acquisto dei libri di testo, a cui le scuole (medie e superiori) dovrebbero attenersi, negli anni scolastici 2012-13 e 2013-14 veniva prevista per la prima media una spesa massima di 300 euro (cfr. ad esempio <http://www.skuela.net/materiale/2012/tetti-spesa-medie-2012-2013.gif>), queste indicazioni vincolanti contrastano però con quelle che emergono dalle rivelazioni a campione della Federconsumatori, decisamente più alte, che per la stessa classe monitoravano, aggiungendo ai libri anche i due dizionari di lingua straniera "consigliati", ca. 500 euro, cfr. ad es. Lorenzo Vendemiale (2013).

493 (Meha, 35) "però da due anni sono in ritardo coi pagamenti, stiamo ancora aspettando, una volta davano i soldi delle borse prima dell'inizio della scuola".

494 Questo deriva da scelte di bilancio fatte dalla Giunta Regionale Cota, che erogava le borse senza averne la copertura finanziaria. A settembre 2014 la nuova Giunta Chiamparino si approntava a pagare le borse per l'a.s. 2012-13, senza avere copertura per quelle del 2013-14, e avrebbe emesso un nuovo bando nel 2015, saltando quindi un a.s., v. Maria Teresa (Martengo 2014c). Per l'a.s. 2016-2017 v. la pagina dedicata <http://www.sistemapiemonte.it/cms/privati/istruzione/servizi/609-as-segni-di-studio>.

495 (Enrico, 48) "mia mamma va a lavorare da una professoressa di ginnastica, che le ha detto che a fine anno si interesserà per la domanda di borsa di studio", (Mae Coruja, 63) "non lo sapevo", (Capitan Kevin, 75) "abbiamo una ricevuta, ma non abbiamo mai ritirato i soldi", (Noel, 133) "noi le chiediamo, ma danno poco, 84 euro, per ogni rimborso bisogna tenere gli scontrini, io a volte mi dimentico e li butto", (Peppina, 137), "mio figlio ha portato a casa un foglio, ho un'amica monoreddito che mi ha detto che è un pasticcio avere anche solo 30 euro, non ci ho proprio provato".

496 (Sorella della luna, 56) "mia mamma vuole fare domanda, ma io mi dimentico di darle il foglio", (Gloria, 130) "ho fatto la domanda per la prima volta, mio figlio non mi aveva detto niente", (Giordana, 132) "quando me l'ha detto mio figlio ormai era chiusa la scadenza".

cipo.⁴⁹⁷ Un ragazzo su dodici è stato bocciato⁴⁹⁸ [192], otto ragazzi sono in ritardo di due anni o più⁴⁹⁹ prima di aver concluso la scuola dell'obbligo.

Se si analizzano "retrocessioni" e ritardi, notiamo che all'interno del campione un ragazzo su sei [193] è più vecchio dell'età attesa, nella metà di questi casi si tratta di "retrocessioni":⁵⁰⁰ i ragazzi non sono stati ufficialmente bocciati, bensì al momento del loro ingresso nelle scuole in Italia sono stati inseriti in una classe non corrispondente alla loro età anagrafica.⁵⁰¹ In alcuni casi questo è motivato [194] da una differenza fra i sistemi scolastici, perché in alcuni dei paesi di origine la scuola inizia a sette anni,⁵⁰² oppure i ragazzi, a causa dei differenti calendari scolastici,⁵⁰³ sono arrivati in Italia avendo svolto soltanto pochi mesi di scuola, e quindi vengono re-inseriti nella classe iniziata e non conclusa nel paese di origine.⁵⁰⁴ In alcuni casi è la scolarizzazione nel paese di origine⁵⁰⁵ o in paese terzo⁵⁰⁶ che risulta problematica, poiché i programmi svolti si rivelano in parte diversi rispetto a quelli italiani.⁵⁰⁷ In diversi casi invece i ragazzi vengono invece fermati perché "non sanno l'italiano".⁵⁰⁸ Le altre spiega-

497 La "riforma Moratti" con il D.M. n. 100 del 18 ottobre 2002 ripreso nel Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, dà facoltà alle famiglie che lo desiderano (nel momento in cui le scuole dispongano di posti liberi) di iscrivere i propri figli in prima elementare con un anno di anticipo, se nati dal 1 gennaio al 30 aprile, si tratta quindi di bimbi che compiranno i sei anni molti mesi dopo aver iniziato a frequentare la scuola.

498 (Moho, 22) "è successo a nostra figlia l'anno scorso, in terza media, sono contento che l'abbiano bocciata, non aveva dato importanza a certe cose", (Ronaldo, 116) "in Cile in prima elementare scappavo" e sua mamma (Gloria, 130) "è successo dopo che ero andata in Italia, mio figlio non voleva andare a scuola, fare i compiti, mia madre era in difficoltà con tre nipoti a cui badare", (Thomas, 126) "non studiavo e avevo la condotta bassa", (Cristina, 148) "nostra figlia ha un ritardo scolastico di tre anni, di cui uno poi recuperato, ha saltato la quinta elementare, aveva problemi di relazione coi compagni, era troppo grande".

499 (Sara, 3) "ho iniziato la scuola a sette anni, e poi ho perso un anno perché mi ero fatta male alla gamba", (Simo, 24) "sono arrivato in Italia a 11 anni, ho fatto la V elementare e sono stato promosso, poi ho fatto 3 volte la prima media in tre scuole diverse, gli altri ragazzi mi prendevano in giro, si comportavano male, nelle altre scuole avevo 6 nelle materie, ma 3 di comportamento, mi picchiavano coi compagni", (Sopresa, 54) "venivo dall'Italia, in Spagna ho fatto un anno di asilo in più prima di fare la prima elementare, in seconda elementare mi hanno fatto fare un corso di spagnolo, ma poi mi hanno bocciato perché non sapevo abbastanza bene la lingua, e non sapevo delle cose", (Jacky Khan, 59) "ho iniziato la scuola in Romania a 7 anni (senza aver fatto la scuola materna), poi di elementari ho fatto 2 anni in Romania, 2 in Italia, siamo di nuovo tornati in Romania, la quarta elementare l'avevo già fatta a Torino, ma ho chiesto a mia mamma di re-iscrivermi in quarta, perché in Romania matematica è più difficile, questo è il terzo anno di elementari a Torino, ogni volta in una scuola diversa in una zona diversa della città [al momento dell'intervista sta nuovamente per traslocare]", (Matteo, 77) "ho fatto cinque anni di elementari in Nigeria, adesso ho 15 anni e faccio seconda media, la scuola non voleva farmi fare subito la terza [=sono stato bocciato in prima e in seconda]", (Andrea, 109) "in Bolivia sono stata bocciata in seconda elementare perché non parlavo tanto bene" e sua mamma (Luisa, 132) "è successo in seconda elementare, quando sono andata in Italia [e la figlia è rimasta in Bolivia], perché non parlava, piangeva", (Shabaz, 122) "sono arrivato in Inghilterra dopo 7 anni di scuola in Pakistan, mi hanno iscritto in prima media, dopo mi hanno bocciato in prima media", il caso di (Viola, 147), adottata, è stato descritto precedentemente.

500 Ciafaloni (2006: 82-83) riflette al riguardo:

La fatica nel tenere insieme i due aspetti da parte della scuola, competenze dell'allievo straniero e non conoscenza della lingua italiana, è il fattore che ha portato la politica dell'inserimento a centrarsi maggiormente sulla "scelta di retrocessione" [...] di uno o più anni a danno dello studente straniero, giustificata sia da considerazioni circa la facilitazione che ciò comporterebbe per il ragazzo straniero ma anche per i vantaggi che essa rappresenta per la classe. Questa scelta, se da un lato può risultare comprensibile, presenta in realtà molti rischi in quanto provoca nello studente straniero sentimenti di inadeguatezza o viene considerata come un'ingiustizia subita da parte dell'istituzione scolastica e fomenta tendenze a non investire e ad abbandonare, specie negli adolescenti.

501 (Sara, 3) "arrivata in Italia sono stata re-iscritta in quinta elementare, era imbarazzante perché ero la più grande", (Catharin, 132) "mi hanno rimesso in seconda elementare, l'ho rifatta qui, dopo averla fatta in Colombia".

502 Sono 10 i bambini intervistati ad essere andati a scuola a sette anni: cinque rumeni, due moldavi, e un brasiliano, cinese e filippino. I bimbi rumeni e moldavi vanno generalmente a scuola a 7 anni (cfr. www.eurydice.it), mentre quelli italiani devono andare a scuola a 6 anni (a volte non compiuti, l'obbligo scolastico vale per i bambini nati fino al 31 dicembre), un bambino che ha seguito in Romania ad es. 2 classi delle elementari, viene iscritto in Italia generalmente in 3, si tratta anagraficamente di una "retrocessione", ma è legata a differenti età di ingresso nel sistema scolastico di primo grado. (Enrico, 48) "sono arrivato in Italia e ho fatto la quarta dopo aver fatto tre anni di elementari in Romania, avevo appena compiuto 10 anni", (Calimba, 116) "in Moldavia si inizia scuola a 7 anni", (Francesco, 33), "in Cina non avevo fatto la prima elementare, ero piccolino, sono arrivato in Italia a 7 anni e ho fatto qui la prima".

503 Si tratta in particolare dei paesi dell'America Latina, situati quindi nell'emisfero australe, in cui il calendario scolastico è spostato di sei mesi rispetto all'Italia, (Luise, 134) "l'anno dalla 4 alla 5 mia figlia era arrivata qui a febbraio, aveva concluso la quinta in Bolivia, e qui è andata di nuovo in quinta".

504 (Ibrahim, 51) "non avevo finito la prima in Romania, mia madre è venuta a prendermi per venire in Italia", (Chihuahua, 88) "sono venuta qui ad aprile e mi sono iscritta per la prima volta in prima, a 7 anni", (Andrea, 109) "la quarta, quando mi sono trasferita qui, non l'avevo finita in Bolivia".

505 (Feegardi, 46) "ho fatto la prima in Italia e poi, tornata in Cina, ho fatto di nuovo la prima", (Claudia, 124) "a me aveva detto che essendo del 2000 dovevo rifare la quinta, le cose di quinta che avevo fatto in Perù sono diverse da quelle italiane" (lei è di marzo 2000, quindi sarebbe stata anticipataria per le regole italiane, in Perù aveva iniziato la scuola a 5 anni).

506 Cfr. i casi di (Sorpresa, 54) e Fahad (103).

507 (Jeremy, 108) "ho fatto la V elementare prima nelle Filippine, e poi in Italia".

508 (Elisa, 53) "per l'italiano ho rifatto la seconda elementare", (Andrea Rossi, 70) "avevo problemi di italiano, inglese e francese, ascoltavo in classe ma non capivo e non mi impegnavo, ho cominciato a studiare a casa e mi sono piaciute", (Cath-

zioni che gli studenti portano per spiegare i loro ritardi scolastici sono legate ad un comportamento scorretto, una crisi personale⁵⁰⁹ o problemi di salute, la mancanza di impegno e studio a casa, e le assenze; a questi risposte i genitori interpellati hanno aggiunto problemi in famiglia. Stupisce il caso di (Calcio cinque, 57) "sono arrivato a Torino a 5 anni e ho iniziato la scuola a 7 anni, perché prima non c'era posto". Oliva (2011: 43) accenna ai risvolti psicologici e comportamentali di una retrocessione:

L'inserimento in una classe inferiore, per il giovane migrante, è uno dei primi mancati riconoscimenti da parte della società e delle istituzioni del paese di arrivo. Può rappresentare un primo trauma, quasi un sentirsi inadeguato, non all'altezza. Anche quando, magari, i risultati scolastici nel Paese di provenienza erano brillanti. [...] Sia le difficoltà di comprensione e di espressione in italiano, sia la differenza di età con i compagni, [possono portare] un ragazzo a isolarsi o a disturbare durante le lezioni. Questi atteggiamenti sono spesso favoriti dal fatto di avere compagni di classe [...] più piccoli. Le relazioni con loro diventano difficili, non per questioni culturali ma, spesso, semplicemente anagrafiche.

I genitori, tirati in causa come co-responsabili del successo scolastico dei figli, che ruolo danno alla scuola [195]? Se lo si chiede ai figli, più di un terzo pensa che la scuola per i genitori sia molto importante,⁵¹⁰ quattro settimi che sia importante,⁵¹¹ i restanti la reputerebbero abbastanza importante.⁵¹² I genitori direttamente interpellati al riguardo accentuano ulteriormente le valutazioni dei figli.⁵¹³

Osservando come i ragazzi vedono la scuola [196] si ottengono dati simili, anche se l'importanza della scuola viene sistematicamente, anche se di poco, relativizzata: 27 la reputano molto importante,⁵¹⁴ 80 importante⁵¹⁵ e 14 abbastanza,⁵¹⁶ l'argomento scuola rientra spesso nelle conversazioni fra genitori e figli.⁵¹⁷

In Italia la scuola è generalista fino alla terza media, anno in cui i ragazzi devono invece pre-iscriversi ad una scuola superiore, o a un corso di istruzione professionale.⁵¹⁸ Se si prova a indagare su cosa

rin, 123) "nelle Filippine ero molto brava a scuola, qui mi hanno re-iscritta in seconda elementare".

509 (Jessica, 106) "quando i miei si sono separati sono andata in depressione".

510 (Camilla, 11) "mamma ci tiene molto, anche perché i miei due fratelli hanno smesso un anno prima del diploma", (Doha, 31) "i miei sono molto severi", (Gabriella, 32) "è più importante di tutto", (Parallelogramma, 39) "serve molto", (Jack, 81) "senza studio non trovi lavoro", (Alessandra, 127) "i miei vogliono che abbia un buon futuro".

511 (Michael, 45) "mio nonno è stato bocciato due volte, mia nonna una", (Sorella della luna, 56) "serve per l'insegnamento e l'educazione", (Alessandro, 82) "ci si deve impegnare", (Danger, 107) "per mio papà è abbastanza importante, perché lui non ha finito tutt[e le scuole], per mia mamma invece è importantissima".

512 (Djablo, 76) "l'interesse non è molto alto, i miei sono impegnati col lavoro, mi chiedono poche volte della scuola".

513 (Francine, 1) "è importante per la vita, per imparare le regole, altrimenti si diventa delinquenti", (Florentina, 10) "senza scuola non puoi fare niente, se poi [mia figlia] andrà anche all'università, spero di poterla mandare, sarò molto felice, io non ero stupida, ma non sono stata spinta a studiare, questo mi crea oggi disagi", (Moho, 22) "la scuola è la base di tutti i popoli, un popolo che è sviluppato industrialmente, economicamente, vuol dire che ha una scuola buona", (Marianka, 29) "i miei figli crescono in scuole multiculturali, imparano a conoscere e rispettare culture e nazionalità, per loro è normale, per [molti] adulti no, non avranno mai paura dell'altro, perché da piccoli hanno giocato insieme, è importante per la vita", (Turia, 30) "noi facciamo molti sacrifici perché i figli studino", (Meha, 35) "lo studio è luce per il cervello, senza studio non vedi e non sai, tutte le materie sono importanti, servono", (Margherita, 62) "è importante, però ci sono anche altre cose importanti nella vita", (Mae Coruja, 63) "la scuola in Italia non è cattiva, dà il posto di lavoro agli insegnanti e quindi a loro interessa che vada bene", (Nancy, 131) "è il futuro", (Noce, 138) "da 1 a 10, è importante ottanta", (Cristina, 148) "è fondamentale, quasi importante quanto la famiglia".

514 (Chiaretta, 90) "un posto delle meraviglie, qui conosco tantissime persone, le maestre mi hanno dato tanta educazione e affetto, ho le mie compagne che sono come sorelle per me", (Vanessa, 105) "ci passiamo tutta la nostra vita qua", (Ally, 125) "senza la scuola si vivrebbe per strada, si sarebbe ignoranti".

515 (Denise, 5) "è utile per la vita e il futuro", (Camilla, 11) "insegna cose importanti, è bella", (Chiara, 16) "fa capire le cose", (Alexis, 19) "serve molto nella vita", (Natalia, 26) "dà possibilità di scelta per il futuro", (Amine, 42) "serve per il lavoro", (Sorella della luna, 56) "è importante per l'insegnamento, l'educazione e l'amicizia", (Alesandro, 82) "puoi conoscere amici e imparare delle cose", (Koala, 104) "è un passo importante per la vita", (Giovanni, 106) "speriamo mi serva nel futuro", (Luigi, 135) "è noiosa, a parte poche materie".

516 (Jack, 2) "voglio diventare intelligente, bravo, ma sono anche nel gruppo che anche un po' la odia la scuola, perché mi chiedo 'perché ci danno tanti compiti?', (Pacifico, 8) "è brutta, una galera", (Jacky Khan, 59) "per colpa di un compagno vedo male la scuola", (Ibrahim, 79) "al primo posto ci sono le ragazze".

517 (Florentina, 10) "mia figlia pensa che sia lunga, provo a spiegarle che non voglio che lei faccia il mio lavoro", (Mae Coruja, 63) "è bella, per lui è scontato andare a scuola, lui non vede cose da bambino che cresce in un ambiente privilegiato, io alla sua età piangevo sotto un banano perché mio padre aveva perso il lavoro, e quindi io non avrei potuto continuare la scuola", (Nancy, 131) "per lui è difficile e faticoso", (Lori, 139) "lei preferisce vacanze e sport", (Jas, 144) "se prende 8 io le dico che poteva fare meglio, lei mi risponde che non tutti devono essere secchioni come me".

518 Nel sito del MIUR su "Obbligo scolastico" (http://www.istruzione.it/urp/obbligo_scolastico.shtml) si legge:

E' obbligatoria l'istruzione **impartita per almeno 10 anni**, finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età. Nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. L'istruzione obbligatoria e' gratuita. L'adempimento dell'obbligo scolastico è disciplinato dalle seguenti leggi: / - Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, che, all'art. 1 dispone che "nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni." / - Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, art. 1: "L'istruzione obbligatoria e impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296". / - legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622: "L'istruzione

i ragazzi desiderino fare dopo la terza media⁵¹⁹ [197], la risposta risulta molto difficile per i ragazzini di quinta elementare e di prima media, da cui arrivano quattro noni di "non so",⁵²⁰ mentre in seconda media e soprattutto in terza, in imminenza della scelta, e grazie alle attività di orientamento svolte a scuola, arrivano risposte concrete e diversificate. Il primo posto viene preso dal liceo scientifico,⁵²¹ seguito dall'istituto professionale⁵²² e dal liceo artistico. Le altre tipologie di scuole citate sono, nell'ordine: l'istituto industriale,⁵²³ il liceo linguistico, il liceo tecnologico e di scienze applicate, l'istituto tecnico commerciale, il liceo coreutico,⁵²⁴ l'istituto tecnico per geometri,⁵²⁵ il liceo delle scienze umane,⁵²⁶ un corso professionale biennale, l'istituto turistico⁵²⁷ e, con due preferenze, il liceo classico.

Molti dei genitori non sanno esattamente che cosa i loro figli desiderino fare in futuro, all'incertezza fisiologica legata al fatto di porre un (pre)adolescente di fronte a una scelta, l'intervistatrice riscontra spesso un ribaltamento dei ruoli fra genitori e figli: i figli, tramite le diverse attività svolte a scuola, sono informati su quali sono i loro punti di forza e debolezza scolastici, e su qual è l'offerta delle diverse tipologie di scuole, inoltre tramite i compagni conoscono alcune caratteristiche degli istituti frequentati "dal fratello e dalla sorella di"; i genitori sembrano avere invece come unici riferimenti scolastici quelli di eventuali figli più grandi, hanno difficoltà a motivare la scelta basandola sui contenuti dei diversi indirizzi di studi, si ha a volte l'impressione di genitori che non riescono a consigliare i figli, e che in un momento importante come la scelta della scuola superiore, non riescono a essere un sostegno adeguato.

Se si va ancora più avanti negli anni, chiedendo agli studenti di immaginarsi che cosa faranno concluso l'obbligo scolastico [198], paradossalmente diminuisce radicalmente il numero degli indecisi (limitandosi a uno su sei): forse immaginarsi in un futuro "lontano" risulta più facile e meno vincolante, che pensare a un futuro vicino. Un numero altissimo di studenti, quasi due su tre,⁵²⁸ si immagina universitario (anche se a volte le idee che hanno su questo tipo di studi risultano un po' confuse),⁵²⁹ uno su sei sa con certezza che non continuerà a studiare, e cercherà un lavoro,⁵³⁰ i restanti proseguiranno la scuola superiore fino alla maturità o seguiranno un corso post diploma.⁵³¹ Ancora più radicalmente ben quattro genitori su cinque vedono i propri figli all'università.⁵³² Due le domande che pongono questi

impartita per almeno dieci anni e obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età.

519 Per informazioni generali sull'orientamento scolastico nel Torinese cfr.

<http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/ifp/orientamento>.

520 (Elisa, 53) "vorrei una scuola facile", (Sorpresa, 54) "non conosco i tipi di scuola, mi piace ballare e cantare", (Giordana, 132) "a mio figlio piace disegnare e fare calcio".

521 (Warda, 43) "per i miei genitori è un sogno che diventi dottoressa, a me piacciono i bambini".

522 (Avril 20) "sono interessata a fare cucina, o imparare da parrucchiera", (Chiaretta, 90) "per odontotecnici".

523 (Danger, 107) "perito chimico".

524 (Mary, 78) "o cantante, o stilista".

525 (Formica atomica, 34) "mio papà fa il muratore, io vorrei studiare da geometra per entrare nella sua ditta, mi piace molto disegnare e la tecnologia", (Fido, 72) "vorrei studiare da pasticceria, vorrei lavorare poi con mio papà".

526 (Viola, 147) "fin da piccola ero in orfanotrofio, fin da piccola seguivo io i bambini, li curavo".

527 (Lucia, 71) "fra poco cambiamo di nuovo casa, questo istituto l'ha scelto mia cugina per me, non faccio lo scientifico [anche se è molto brava nelle materie scientifiche] perché non capisco ancora bene l'italiano, è difficile".

528 Si tratta di un numero, che se diventasse realtà, farebbe fare un enorme balzo in avanti all'Italia, secondo Eurostat (2015) si tratta attualmente del paese europeo con il più basso numero di laureati di tutta Europa, infatti in Italia solo il 23,9% dei giovani tra i 30 e i 34 anni possiede un titolo di laurea, di fronte ad una media europea del 37,9%. A oggi comunque degli studenti iscritti nelle università italiane con la sola cittadinanza straniera, il 58,6% ha un diploma di scuola superiore italiano, cfr. MIUR Rapporto (2014: 12).

529 (Gabriella, 32) "mi piacerebbe continuare a studiare le lingue, o fare l'infermiera, o la professoressa di economia", (Paralelogramma, 39) "vorrei finire tutta la scuola", (Rosa spinosa, 59) "mi piacerebbe studiare scienze all'università, e poi fare l'attrice o la commessa, non potrei lavorare come dottoressa o veterinaria perché ho paura del sangue", (Chihuahua, 88) "vorrei farla in Inghilterra", (Chiaretta, 90) "vorrei studiare da dentista in Egitto".

530 (Simo, 24) "vado a scuola finché non trovo lavoro".

531 (Curo, 44) "vorrei seguire corsi anche in Giappone, per diventare disegnatore di manga".

532 (Francine, 1) "per avere un lavoro migliore del papà, non così faticoso e sporco, qualcosa di importante, ma soprattutto onesto", (Ibraim, 51) "mia madre vorrebbe che io andassi all'università, ma prima devo vedere com'è", (Cristiano, 80) "mio padre vorrebbe che mi laureassi in medicina", (Gloria, 130) "non voglio che diventi un dottore o un avvocato, ma gli dico studia perché un domani non diventi come me o tuo padre, un assistente familiare, se non vuoi una laurea fa' un diploma professionale", (Giordana, 132) "per un futuro tranquillo, per non fare il lavoro che fa la mamma in questo momento", (Luise, 134) "sua sorella maggiore va all'università in Bolivia, e lei dice 'anch'io voglio studiare'", (Peppina, 137) "speriamo continui, noi faremo il possibile perché succeda", (Noce, 139) "io sto lavorando perché questo avvenga, la scelta della scuola media lontana da casa va in questo senso, scegliere la media di zona non l'avrebbe aiutato in questo senso, la maggior fatica dei prossimi tre anni dovrebbe venire ripagata con una maggior facilità al liceo", (Jas, 144) "le faccio il mio esempio, mi sono laureata, ho un lavoro che mi piace, sono responsabile di 30 persone, anche se non me lo dice, capisco che ne è orgogliosa, capisce che il risultato è legato all'impegno e allo studio", (Cristina, 148) "lei vuol fare la maestra d'asilo, spero che riesca a fare il percorso che la porta a raggiungere quell'obiettivo, la scuola è uno strumento di vita, non è fine a se stessa".

dati. Se una forte maggioranza di questi ragazzi si immagina universitaria, quali sono gli ostacoli che fanno sì che questo per loro risulti un sogno?⁵³³ E per i ragazzi che si vedono lavoratori a 16 anni, si tratta di una scelta voluta, o di una necessità cogente?

Andando ancora più in là nel tempo si è chiesto alle rispondenti di immaginarsi adulti, in un certo paese e con una certa professione. Interessante è stato chiedere ai ragazzi in quale paese pensavano di vivere da adulti [199]. La metà degli intervistati si immagina in Italia,⁵³⁴ e di questi la metà a Torino,⁵³⁵ più di un quarto invece si vede in paesi "altri": gli Stati Uniti al primissimo posto, la Francia, la Gran Bretagna, la Spagna, l'Africa (?), il Canada, la Cina,⁵³⁶ il Giappone, il Portogallo e la Svizzera.⁵³⁷ Quasi un quinto pensa che vivrà nel paese di origine⁵³⁸ dei propri genitori, e altrettanti non si vedono in un paese concreto,⁵³⁹ sentendosi spesso pragmaticamente al futuro posto di lavoro,⁵⁴⁰ alcuni poi religiosamente affidano il proprio futuro al proprio Signore.⁵⁴¹ Scelte quindi molto varie, a metà fra la conservazione di continuare a vivere nel paese in cui già ci si trova e, in misura minore, andare a vivere nel paese da cui viene la propria famiglia, e il desiderio di spostarsi nel vasto mondo, cercando condizioni di vita migliori.⁵⁴²

Similmente si è verificato dove i genitori immaginano che i propri figli desiderino vivere, molti genitori non ne hanno idea⁵⁴³ (a volte anche per motivi religiosi),⁵⁴⁴ solo un terzo immagina i propri figli in Italia⁵⁴⁵ e/o a Torino,⁵⁴⁶ un settimo li vede nel proprio paese di origine,⁵⁴⁷ i restanti distribuiti fra Francia, Stati Uniti,⁵⁴⁸ Brasile, Gran Bretagna e Svizzera.

Se i ragazzi devono pensare a dove abiteranno invece i propri genitori una volta che i loro figli saranno cresciuti [201], si invertono le proporzioni. Quasi cinque noni si immaginano infatti che i genitori ritorneranno a vivere nel proprio paese di origine, mentre ca. due settimi li immagina a Torino⁵⁴⁹ o in un'altra città italiana, solo cinque li pensa in altri paesi (Stati Uniti, Africa e Francia), un quarto non ha proprio idea, e pensa che la scelta dei genitori sarà influenzata anche da dove vivranno figli⁵⁵⁰ ed eventuali nipoti. Questo è l'unico punto in cui le idee di genitori e figli coincidono,⁵⁵¹ emerge infatti

533 Risposte parziali le danno (Feegardi, 46) "se riesco vorrei fare l'università, se no lavoro", (Cristiano, 80) "o studio, o mi cerco un lavoro", (Koala, 104) "vorrei fare l'università e avere un lavoro part time".

534 (Emma, 25) "se non ci sarà la crisi economica", (Ibraim, 51) "d'estate in Romania, il resto qua", (Gianluca, 118) "a Genova, la città più vicina con un porto, nelle vacanze poi vado a visitare i miei genitori", (Jessica, 121) "in Calabria, dove ci sono i cugini e gli zii."

535 (Ibrahim, 79) "quando sarò in pensione abiterò in Romania, abbiamo una villa in collina, c'è più natura", (Axel, 110) "in una villa fuori città".

536 (Luigi, 135) "ormai in Italia la situazione è grigia, appena so bene una lingua me ne vado".

537 (Daniele, 87) "vorrei andare a Lugano, nella Svizzera italiana, si guadagna bene".

538 (Ezio, 6) "dipende dal lavoro, dipende se la situazione in Italia cambia, preferirei la Romania, ci sono tutti i parenti ed è il mio paese di nascita", (Omar, 12) "vorrei abitare in Marocco per sempre", (Silvia, 21) "tutta la famiglia sarà in Romania", (Claudia, 26) "nel mio paese, la Romania, ho nostalgia", (Jacky Khan, 59) "in Romania, e vengo in Italia a fare le vacanze".

539 (Warda, 43) "il luogo è indifferente, basta che abbia una vita felice", (Giovanni, 106) "non avrei problemi a spostarmi, dipende dalle condizioni economiche e sociali future, sicuramente conoscere il portoghese può aprire strade, anche verso il Brasile".

540 (Denise, 5) "dipende dal lavoro", (Gabriella, 32) "se in Italia non c'è lavoro vado in Tunisia, visto che adesso sta migliorando [la situazione lavorativa], se invece trovo un lavoro qua, mi fermo qua", (Meha, 35) "noi genitori vorremmo tornare in Marocco, ma a nostra figlia piace stare in Italia, dipende anche da dove trova lavoro, come abbiamo fatto noi", (Angela, 98) "però se non riesco a trovare lavoro in Romania potrei venire in un'altra città, come Torino".

541 (Mercedes, 58) "non lo posso sapere", (Turia, 30) "noi parliamo, ma è Dio che sa tutto".

542 Si accostano a questi dati quelli dell'indagine "L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni" di Istat (2016b: 9-10) emerge che il 46,5% degli studenti stranieri da grande vuole vivere all'estero (insieme al 42,6% degli italiani): sono gli Stati Uniti ad attrarre maggiormente i giovani, indipendentemente dalla loro cittadinanza (31,9% per gli italiani e 30,1% per gli stranieri), seguiti dal Regno Unito (11,5% per gli italiani e 10,7% per gli stranieri); la classifica degli italiani continua poi con Australia, Spagna e Germania, quella degli stranieri con Germania, Francia e Australia. Per i ragazzi con cittadinanza straniera, indipendentemente da quanto tempo stanno in Italia, la classifica vede comunque sempre al primo posto uno stato estero, seguito dall'Italia, e all'ultimo posto il paese di origine dei genitori (unica eccezione i ragazzi cinesi nati in Cina, che nel 44% dei casi scelgono invece il proprio paese di origine).

543 (Tita, 36) "non sarò contraria al fatto che vada altrove, ha pianto mia mamma e piangerò io, dove sta bene lui sto bene io", (Jas, 144) "il mondo di oggi è molto incerto, sicuramente è un bene non essere troppo ancorati a un posto".

544 (Turia, 30) "non siamo noi a decidere", (Fatima, 129) "inshallah".

545 (Noce, 138) "a lui non piacciono i cambiamenti [= vivrà a Torino]".

546 (Gloria, 130) "gli ho chiesto se vuole tornare in Però, ma lui ha detto di no".

547 (Noel, 133) "io vorrei che abitassimo nelle Filippine, però se lei mi dice che vuole abitare qui, staremo in Italia", (Peppina, 137) "sarei più serena, vista la situazione, se visse in Germania", (Anne, 142) "la Francia dà più possibilità di lavoro artistico-creativo".

548 (Lori, 139) "spero né in Italia né in Francia".

549 (Valentina, 15) "perché ci sono i figli da crescere".

550 (Daniele, 87) "i miei genitori mi seguiranno".

551 (Nancy, 131) "stiamo qui, andiamo in Bulgaria, andiamo all'estero", (Cristina, 148) "se dovessimo per qualche motivo trasferirci, non avrei paura di andare anche in Russia".

che i figli non leggono bene i progetti dei genitori, che interpellati in prima persona si dividono quasi equamente fra chi vuole tornare a vivere nel proprio paese di origine,⁵⁵² magari alternando la residenza con Torino, e chi desidera continuare a vivere a Torino⁵⁵³ o in Italia (eventualmente in Francia).⁵⁵⁴

Sempre proiettandosi verso il futuro, si è chiesto ai ragazzini quale lavoro avrebbero voluto fare da grandi [200], il dato più significativo è che praticamente nessuno ha indicato la professione attualmente svolta dal genitore⁵⁵⁵. Più di due settimi vorrebbero lavorare in campo medico (dottore, pediatra,⁵⁵⁶ farmacista, infermiere, fisioterapista, psicologo,⁵⁵⁷ veterinario ...), ca. un quarto in campo tecnico-scientifico (ingegnere,⁵⁵⁸ architetto,⁵⁵⁹ astronomo, astrofisico, chimico, informatico, economista, statistico), un'intervistata su dieci vorrebbe lavorare come insegnante,⁵⁶⁰ e poco meno di queste come avvocato.⁵⁶¹ Un certo ruolo hanno professioni che si sognano quando si è molto giovani: calciatore, cantante, attrice, stilista, inventore,⁵⁶² creatore di videogiochi, disegnatore di fumetti,⁵⁶³ astronauta, pilota di formula 1, subacqueo ... Sono indicati da un sesto degli intervistati ambiti professionali in cui sono attivi la maggior parte dei genitori intervistati, legati all'artigianato (elettricista, idraulico, meccanico, parrucchiera, estetista, addetto all'edilizia), al commercio (commerciante, commesso) e ai servizi (addetto alla ristorazione, alle pulizie, kebabbaro, assistente odontoiatrico). Un settimo dei ragazzi desidera lavorare come carabiniere, poliziotto,⁵⁶⁴ pompiere⁵⁶⁵ o soldato,⁵⁶⁶ due come hostess. Proprio nessuno dice di voler lavorare come assistente familiare/badante, e nessuna ragazza spiega che sarà casalinga, mostrando indirettamente quanto, all'interno di una sola generazione, le scelte delle figlie si distacchino da quelle delle madri. C'è chi, in considerazione della crisi attuale, fa esercizio di realismo: (Giovanni, 106) "spero di avere un lavoro, innanzitutto".

Se si verifica che cosa pensino i genitori al riguardo, le indicazioni da loro date sono ancora più marcate in termini accademici,⁵⁶⁷ i genitori riportano in alcuni casi i "sogni" dei propri figli (calciatore, cantante, ecc.), ma nessuno di loro li vede in professioni che coincidono con la propria, emerge il desi-

552 (Erica, 7) "spero che ci trasferiremo a Capo Verde, e faremo 6 mesi e 6 mesi", (Florentina, 10) "qui si sta bene, ma vorrei tornare al mio paese, in Romania", (Tita, 36) "6 mesi e 6 mesi", (Rosa spinosa, 69) "i miei vogliono costruire una casa in Romania per stare lì quando invecchiano", (Lucia, 71) "dai 60 in poi volevano stare nelle Filippine", (Vanessa, 105) "quando avranno cresciuto mio fratello vorranno tornare in Albania", (Danger, 107) "mio papà di sicuro nelle Filippine, mia mamma non so", (Shabaz, 122) "mio papà abiterà qui, e mia mamma sarà in Pakistan, mio padre non vuole [che madre e sorelle vengano in Italia]", (Luigi, 135) "se l'Italia crolla, possiamo andare in Germania".

553 (Francine, 1) "vorremmo stare qui, tranquilli, vederli laureati e con un buon lavoro".

554 (Turia, 30) "noi ci stiamo informando per andare a vivere in Francia, fra 2-3 anni, i figli non lo sanno ancora, quando siamo arrivati [a Torino] c'era tanto lavoro, è cambiato tanto da allora".

555 Con l'eccezione di (Francesco, 33) "commerciante insieme coi miei genitori", e (Monica, 114), la più brava della classe "vorrei prendere il posto di mia mamma o di mio papà per fare le pulizie".

556 (Camilla, 11) "non so se farò la pediatra, è impegnativo, e poi non ho la cittadinanza italiana".

557 (Andrea, 109) "la psicologa che aiuta i bambini".

558 (Djablo, 76) "sicuramente farò qualcosa di grande".

559 (Rex, 99) "mi piace molto costruire, fare i calcoli, anche mio zio aveva fatto l'architetto", (Mohamed, 128) "vorrei un lavoro bello, che non sia noioso".

560 Si tratta di un dato che stupisce e assolutamente non in linea con i dati nazionali. Secondo OCSE (2015e) in Italia circa l'1% degli studenti esprime il desiderio di insegnare da grande, contro una media OCSE del 5%, gli studenti intervistati quindi si esprimerebbero in favore dieci volte maggiore della media nazionale a favore di questa professione. Attualmente in Italia il lavoro di insegnante gode di bassissimo prestigio sociale, è stato denigrato a intervalli regolari dai ministri di numerosi governi, gli allievi della scrivente si esprimono sempre stupiti della scelta fatta dai loro docenti, perché a loro parere si tratta di un lavoro "troppo faticoso e in cui si guadagna troppo poco". Forse i figli di immigrati trovano il lavoro potenzialmente appetibile perché invece, all'interno delle loro famiglie, gode ancora di prestigio sociale. O forse anche qualcuno prova un certo debito di riconoscenza, avendo esperito insegnanti bravi e dedicati, e desidera restituire alla società quello che ha avuto. Riasumendo, indipendentemente dai motivi precisi che ci sono dietro, consola sapere che ci sono fra le nuove leve dei ragazzi che ritengono questa professione non solo importante ma addirittura desiderabile.

561 (Molly, 9) "per aiutare le persone che sono state accusate ingiustamente", (Doha, 31) "però [per studiare da avvocato] la tua famiglia deve avere molti soldi per aiutarti, quando l'ho detto ai miei genitori [mi hanno dissuasa], forse farò l'hostess. Di nuovo sarebbe interessante sapere se un campione di ragazzi italiani metterebbe fra i primi posti questa professione. Le motivazioni date dai ragazzi intervistati per la scelta erano essenzialmente di riscatto, il volere difendere dalle ingiustizie, e sono forse radicate su ingiustizie che di cui i propri genitori hanno fatto esperienza in prima persona?

562 (Sergej, 145) "costruttore di razzi".

563 (Curo, 44) "mangaka".

564 (Ramona, 96) "poliziotto in Italia".

565 (Peter Parker, 97) "pompiere in Moldavia".

566 (Jeremy, 108) "killer oppure soldato".

567 (Sarah, 60) "mia mamma mi dice di fare la dottoressa".

derio che possano guadagnare bene,⁵⁶⁸ essere attivi a livello internazionale⁵⁶⁹ usando più lingue, a contatto con la gente.⁵⁷⁰

L'ultima domanda dell'intervista [202] riguardava la scuola che ancora non c'è. Si offriva a figli e genitori di diventare per qualche tempo Ministre e Ministri della Pubblica Istruzione Italiana,⁵⁷¹ con poteri e mezzi praticamente illimitati, e di iniziare quindi a mettere in atto le riforme più urgenti per migliorare la loro scuola. Si tratta di una delle domande che più ha scatenato lo spirito affabulatorio degli intervistati, che hanno risposto in massa, e spesso in modo assai articolato. Per rendere più agile l'orientarsi fra i numerosissimi interventi le risposte sono state categorizzate in alcuni sottogruppi (italiano L2, lingue straniere e bilinguismo; didattica e valutazione; clima scolastico e sostegno studenti; ambiente scolastico e tempi scuola; insegnanti, genitori e altro) e riprodotte in tabelle,⁵⁷² lasciando spazio in nota ai commenti dei diretti interessati. Pochissimi coloro che non sapevano bene che cosa rispondere (7), da notare infine che dieci intervistati non hanno fatto proposte, perché, come spiega (Vanessa, 105) "la scuola mi piace così".

Il gruppo più consistente di risposte, dato che era possibile darne più di una, ha a che fare con le lingue, e con la possibilità di apprendere a scuola. In questo gruppo viene in primo luogo il desiderio di apprendere in modo intensivo ed estensivo le lingue straniere (insieme a desiderare di apprendere alcune materie in lingua, si vorrebbe poter partecipare a scambi con l'estero, e accedere ad esami di certificazione). Numerosi gli studenti che vorrebbero apprendere la propria lingua di famiglia all'interno della loro scuola, e che desidererebbero da questa una maggiore considerazione del bilinguismo dei propri studenti, a partire dal rendere le biblioteche di scuola multilingui. Molte risposte sono giunte anche rispetto all'italiano L2, i cui corsi dovrebbero venire istituzionalizzati, offerti in modo intensivo, anche prima dell'inizio delle lezioni e su più livelli, utilizzando la lingua di famiglia come lingua veicolare. I ragazzi vorrebbero inoltre interpreti in classe per i compagni neoarrivati, e una presenza più forte di mediatori culturali.

Tabella 165: proposte per le lingue

		St.	Gen.
italiano L2	corso / laboratorio it L2	5 ⁵⁷³	4 ⁵⁷⁴
	corso avanzato / intensivo it L2	2 ⁵⁷⁵	3 ⁵⁷⁶
	corso italiano con LF veicolare	3	-
	interprete in classe	2 ⁵⁷⁷	-
	mediatrice/ore interculturale	1	2
bilinguismo	corso LF presso propria/altra scuola	17 ⁵⁷⁸	4 ⁵⁷⁹

568 (Nancy, 131) "le sue prime parole sono state 'soldi' in italiano e bulgaro", (Marina, 146) "spero che faccia un lavoro importante, ha il cervello, le possibilità, ci va anche un po' di fortuna".

569 (Luigi, 135) "un lavoro internazionale, che coinvolge più paesi".

570 (Peppina, 137) "un lavoro con la gente".

571 Si tratta di una sigla nostalgica, perché quello che dal 2001 (con una breve interruzione dal 2006 al 2008), con il primo governo Berlusconi, ha preso a chiamarsi MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), perdendo quindi l'aggettivo "pubblico" dalla propria dicitura, era stato per lustri il "Ministero della Pubblica Istruzione". Esso era nato con questa denominazione insieme allo Stato Italiano, continuando fino al Fascismo (1861-1929), è stato poi ripristinato con questo nome con la fondazione della Repubblica Italiana "resistendo" fino al 2001. Si è scelto durante le interviste di usare questa dicitura intanto perché la vecchia denominazione risultava più chiara da capire, e poi perché le interviste sono state svolte in scuole pubbliche, e si desiderava che gli intervistati contestualizzassero le loro risposte all'interno di questi tipi di scuola.

572 Il primo numero corrisponde alle proposte presentate dagli studenti, il secondo a quelle presentate dai genitori.

573 (Calcio cinque, 57) "tutti i bambini che non sanno l'italiano devono fare dei corsi", (Andrea, 109) "ci vogliono più maestre che aiutano i bambini che non sanno tanto parlare la lingua", (Gianluca, 118) "bisogna fare intercultura [nella loro scuola si chiama così l'auletta per il corso di italiano L2] a tutti i bambini stranieri per due anni, tre giorni a settimana il mattino, con più aule e quattro maestre specializzate", (Claudia, 124) "aggiungerei delle professoressine che sanno tutte le lingue, e che aiutano i bambini che non sanno ancora parlare [l'italiano], così capiscono di più".

574 (Nancy, 131) "i bimbi stranieri che vengono, devono avere un corso [di italiano] prima di essere messi in classe, altrimenti [i loro compagni] devono ripetere sempre le stesse cose, perché arrivavano bambini nuovi".

575 (Sorpresa, 54) "ci vogliono corsi per imparare a leggere meglio, e sul metodo di studio", (Lucia, 71) "vorrei aggiungere dei corsi di italiano".

576 (Margherita, 62) "servono corsi intensivi di italiano per bimbi appena arrivati, in modo che si possano inserire rapidamente e seguire le lezioni in modo funzionale, ci sono bimbi cinesi che hanno compagni che fungono da traduttori, e sono già a scuola da tempo, e non hanno null'altro, come fanno a seguire?".

577 (Mohamed, 128) "servono dei professori che traducano per quelli che non sanno bene la lingua [italiana]".

578 (Valentina, 15) "il bilinguismo è un aiuto, una conoscenza in più", (Sofia, 18) "tutte le lingue hanno la stessa importanza, [a scuola] non devono tralasciarne qualcuna, bisogna insegnare più lingue in orario curricolare", (Alexis, 19) "bisogna dare

lingue straniere	considerazione bilinguismo	5	5
	biblioteca multilingue	1 ⁵⁸⁰	-
	studio intensivo ed estensivo LS	22 ⁵⁸¹	5 ⁵⁸²
	clil ⁵⁸³ / certificazioni / scambi	2	1 ⁵⁸⁴
	film / programmi sottotitolati	-	1 ⁵⁸⁵

Vi sono poi una serie di richieste che hanno direttamente a che fare con l'offerta didattica delle scuole. I ragazzi vorrebbero palestre in buono stato e in cui poter svolgere più spesso attività sportiva, si dovrebbero studiare in maniera intensiva anche le materie scientifiche, italiano e storia. I programmi andrebbero sfoliti di nozioni superflue, per concentrarsi sulle competenze di base, il livello medio delle competenze dovrebbe aumentare. Alcuni studenti⁵⁸⁶ sarebbero felici se si facessero più esperienze laboratoriali e uscite didattiche, e se si ribaltassero i ruoli, in modo da essere loro, ogni tanto, a tenere lezione; uno studente nigeriano racconta con piacere della sua passata tradizione scolastica, che prevedeva competizioni fra studenti e scuole.

Sempre rispetto alla didattica diversi studenti desidererebbero un carico di lavoro a casa ridotto rispetto all'attuale, verifiche meno frequenti e meno complicate e, se fosse possibile, l'abolizione dei voti insufficienti e delle sospensioni disciplinari, di una materia poco amata, o, ancora meglio, della scuola tout court.

Diversi poi vorrebbero poter frequentare all'interno delle loro scuole corsi extracurricolari in ambito musico (ballo, canto, musica, cinema, arte, ecc.), risposta che non stupisce visti i costi di mercato di queste attività, costi che tante famiglie non riescono a sostenere.

Tabella 166: proposte per la didattica e la valutazione

		St.	Gen.
didattica	meno compiti / studio	11	2
	corsi facoltativi (ballo, canto, sport, cinema, arte, musica, ecc.)	9 ⁵⁸⁷	2
	più gite / laboratori	9 ⁵⁸⁸	2 ⁵⁸⁹
	meno laboratori / uscite	3 ⁵⁹⁰	1
	più sport / palestre in ordine	9 ⁵⁹¹	3 ⁵⁹²

più possibilità ai bilingui di farsi vedere, di continuare [a studiare] la propria lingua", (Francesco, 33) "bisogna aggiungere il cinese, mi dicono che è molto importante per il commercio", (Amine, 42) "ci vogliono corsi di [tutte le lingue di famiglia] così da non dimenticare la propria lingua madre, vorrei che le prof lasciassero parlare le lingue di famiglia, in modo da non dimenticare la lingua", (Rubber, 73) "servono corsi delle lingue più parlate, in orario extra-scolastico e gratuiti", (Wook, 74) "non è giusto che ci siano corsi di poche lingue di famiglia, bisogna aggiungere anche le altre lingue", (Roxi, 91) "servono corsi per bambini bilingui, inclusi nelle materie scolastiche [in orario curricolare]", (Danger, 107) "bisogna studiare più lingue, ad es. l'arabo", (Thomas, 126) "si possono riunire tanti alunni di una stessa lingua e fare lezione di lingua di famiglia".

579 (Luise, 134) "tanti dicono 'dovete imparare a parlare solo italiano', dobbiamo invece imparare tutte e due le lingue, continuare con lingua di famiglia".

580 (Frozen yogurt, 40) "vorrei una biblioteca con libri di molte lingue diverse".

581 (Francesco, 33) "più ore di inglese", (Patty, 68) "vorrei studiare francese", (Gianluca, 118) "francese alle elementari".

582 (Noel, 133) "non dico di mettere da parte l'italiano, ma imparare fin dall'asilo l'inglese", (Lori, 139) "servono più lingue da subito, è facile imparare una seconda lingua, qui è un disastro non più accettabile, si deve arrivare ad un livello alto".

583 Nella pratica didattica italiana si usa abitualmente l'acronimo inglese di "Content and Language Integrated Learning" (apprendimento integrato di lingua e contenuti) per indicare l'insegnamento di materie non linguistiche, come ad es. storia, geografia, arte, sport, ecc. in una lingua diversa da quella di scolarizzazione; secondo le ultime indicazioni ministeriali (cfr. nota MIUR nr. 11536 del 30 ottobre 2013), completata la formazione linguistica degli insegnanti disciplinari, una materia CLIL in inglese dovrebbe diventare obbligatorio nel triennio delle scuole superiori, teoricamente lo è già stata per le classi quinte nell'a.s. 2014-2015.

584 (Peppina, 137) "ci vanno scambi per motivare allo studio della lingua".

585 (Lori, 139) "la televisione coi sottotitoli aiuterebbe a imparare le lingue".

586 Tre studenti dicono però esattamente il contrario, e pensano che nel loro passato scolastico ci siano stati troppi laboratori e uscite.

587 (Rubber, 73) "ci vorrebbero corsi il pomeriggio, facoltativi e per chi vuole, ad es. un cineforum", (Chihuahua, 88) "sarebbe bello fare musica, con tanti strumenti, avere più ore di arte".

588 (Calimba, 115) "gite, non solo di studio, ma anche divertenti".

589 (Noce, 139) "vanno incrementate le attività laboratoriali, difficilmente basta l'insegnamento formale, andrebbe integrato per essere più proficuo, bisognerebbe rendere obbligatoria la gita di classe all'inizio dell'anno scolastico per migliorare la relazione, per condividere cose non quotidiane".

590 (Jessica, 121) "se si fanno tanti laboratori, uno si può distrarre".

		St.	Gen.
	studio intensivo materie scientifiche	5 ⁵⁹³	1
	studio intensivo italiano / storia	2	-
	programmi "sfoltiti" / rafforzamento competenze di base	2	4 ⁵⁹⁴
	aumentare livello	1 ⁵⁹⁵	2 ⁵⁹⁶
	spiegare il fine dello studio di materie / argomenti	-	1 ⁵⁹⁷
	abolizione materia poco amata / scuola	8 ⁵⁹⁸	-
	gare studentesche / fra scuole	1	-
	alunni fanno ogni tanto lezione	1	-
valutazione	verifiche (complessità / frequenza)	2	-
	abolizione sospensioni / voti insufficienti	2	-

Sono molte le idee per migliorare il clima scolastico: gli studenti sono i primi a dire che il loro comportamento non è sempre ineccepibile, e che bisognerebbe sanzionare in modo più efficace i comportamenti scorretti, questo forse riuscirebbe ad arginare i casi di bullismo, e a ridurre i furti a scuola. Un clima sereno, stimolante e piacevole, aperto a una riflessione e azioni in termini interculturali, porterebbe a una maggiore attenzione in classe. Gli studenti delle medie vorrebbero poi avere la possibilità di riunirsi in assemblee plenarie, cosa che non è possibile se la scuola non è dotata di un'aula magna, o di una palestra adatta, e apprezzerebbero potersi scegliere liberamente i compagni di banco.

Vengono poi toccati molti elementi che riguardano il sostegno agli studenti, si vorrebbe che le scuole riuscissero a reagire ai bisogni degli allievi, quelli generali e quelli specifici per i non italofoni, ci vorrebbero corsi di recupero mirati per chi ha difficoltà,⁵⁹⁹ uniti alla possibilità di frequentare un doposcuola interno, e corsi di italiano L2. C'è chi si preoccupa poi di migliorare l'integrazione dei compagni disabili, eventualmente creando classi differenziali.⁶⁰⁰

Tabella 167: proposte su clima scolastico e sostegno studenti

		St.	Gen.
clima scolastico	comportamento	7 ⁶⁰¹	2 ⁶⁰²
	bullismo / furti	4 ⁶⁰³	-
	clima sereno / stimolante / piacevole	1	4 ⁶⁰⁴

591 (Natalia, 26) "forse se c'è una bella palestra e la scuola è pulita i ragazzi si tranquillizzano un po', diventano più educati", (Chihuahua, 88) "darei dei pattini per girare a scuola".

592 (Francine, 1) "fanno poco sport, soprattutto in inverno, invece il movimento è importante".

593 (Dani, 86) "studiare di più matematica e scienze".

594 (Anne, 141) "ci va più creatività in italiano, la grammatica si può studiare più in là, la matematica va fatta con meno scrittura, e poi il mercoledì libero come in Francia, per fare attività", (Jas, 144) "in Russia ci sono complessivamente 10-11 anni di scuola, si impara a leggere e a scrivere alla materna, si fanno 5 anni di università, la scuola è più concentrata, ma non dà meno conoscenze di quella italiana".

595 (Jessica, 121) "bisogna essere più severi nelle bocciature, bocciare anche più volte".

596 (Jas, 144) "nessun bambino nasce stupido, apprende in base a come viene stimolato, fra le recite alla scuola italiana e a quella russa c'è un abisso, se si chiede di più, si ottiene di più".

597 (Lori, 139) "la scuola italiana è troppo accademica, si sta troppo sui libri, manca la pratica, quando mia figlia fa matematica mi chiede 'cosa serve?'".

598 (Fido, 72) "tolgo tutte le scuole", (Chihuahua, 88) "toglierei storia".

599 Come si era notato nella trattazione della domanda [187], all'interno di questo campione quasi nessuno degli studenti ha la possibilità economica di rivolgersi a ripetitori privati.

600 La prima tappa per l'integrazione degli studenti disabili in Italia venne compiuta nel 1962 (cfr. la CM del 9 luglio 1962 e L. n. 1859 del 31 dicembre 1962) con l'istituzione di classi differenziali all'interno delle scuole. La tappa successiva è, con la Ministra Falcucci, la L. 517 del 1977 che ha abolito classi e scuole differenziali, rendendo le classi integrative la regola, e allargando anche ai disabili l'obbligo della frequenza scolastica.

601 (Warda, 43) "vorrei studenti educati, e mandare via chi si comporta male e fa cose brutte", (Sarah, 60) "non fare impazzire le bidelle", (Barbara, 67) "i bambini devono essere meno capricciosi", (Sergej, 145) "ci vanno punizioni diverse".

602 (Nancy, 131) "se i bimbi sono vivaci non bisogna chiamare sempre i genitori, la responsabilità è dell'insegnante".

603 (Frozen yogurt, 40) "abolirei gli atti di bullismo", (Alexander, 65) "bisogna far installare telecamere a scuola per evitare i furti".

604 (Rica, 28) "gli insegnanti dovrebbero interagire di più con gli adolescenti, vanno interessati di più, nella scuola di mia figlia lo fanno, non sono rigidi".

		St.	Gen.
	attenzione / ascolto in classe	-	1
	intercultura / inte(g)razione	-	2
	assemblee di tutti gli studenti	1	-
	scelta libera compagna/o di banco	1	-
sostegno studenti	corso di recupero	7 ⁶⁰⁵	-
	doposcuola	4 ⁶⁰⁶	2
	aiuti per tutti gli studenti con difficoltà	6 ⁶⁰⁷	4 ⁶⁰⁸
	aiuti per studenti non italofoni / neoarrivati	5 ⁶⁰⁹	2
	integrazione disabili	4 ⁶¹⁰	-
	classi più piccole	-	4

Gli studenti hanno idee molto chiare su come dovrebbero essere strutture, arredi e dotazioni della loro scuola. Il primo dei desideri, evidentemente per molti lontano dalla realtà, sarebbe di passare le proprie giornate in un edificio scolastico accogliente, pulito e sicuro. I ragazzi vorrebbero inoltre avere un cortile ampio e attrezzato, e locali dedicati al gioco e allo svago, qualcuno si lancia nel proporre anche la piscina scolastica. Ci vorrebbe poi una maggiore informatizzazione e più LIM nelle classi. Forse figli di suggestioni televisive si trovano poi desideri di divise scolastiche, ovviamente alla moda, e di armadietti personali in cui poter riporre il proprio materiale. Si vorrebbe che il cibo della mensa fosse migliore, che le scuole fossero dotate di biblioteche interne funzionanti, e che il materiale scolastico non andasse comprato dalle famiglie, ma venisse messo a disposizione gratuitamente dalla scuola.

Una serie di desideri ha a che fare con la gestione del tempo scuola: un numero significativo di studenti chiede intervalli più lunghi e numerosi, un orario scolastico più breve,⁶¹¹ meno giorni di lezione, ovvero una maggiore frammentazione delle vacanze durante l'anno scolastico.⁶¹²

Tabella 168: proposte su ambiente scolastico e tempi scuola

		St.	Gen.
ambiente scolastico	edificio scolastico accogliente / pulito / sicuro	29 ⁶¹³	1
	cortile ampio / attrezzato	14 ⁶¹⁴	1
	informatizzazione / LIM	12	2
	cibo mensa migliore	11 ⁶¹⁵	1
	materiale scolastico fornito dalla scuola	6 ⁶¹⁶	-
	divise scolastiche alla moda	4 ⁶¹⁷	-

605 (Francesco, 33) "servono corsi di recupero per chi ha difficoltà, per non farli bocciare".

606 (Sorella della luna, 54) "aggiungerei un'ora a scuola non di lezione, ma per aiutare nello studio".

607 (Emma, 25) "aiuterei tutti quelli che non capiscono niente, ad esempio io non capisco niente di scienze, e capisco come ci si sente", (Messi, 91) "bisognerebbe pagare [dare come scuola] tutto quello che serve".

608 (Moho, 22) "la scuola italiana deve tornare come una volta, era famosa, bisogna investire sulla scuola, anche se il popolo deve fare sacrifici, fare sacrifici per dare più possibilità ai figli di studiare, qui però la gente ormai parla solo di soldi, occorre uno sforzo comune per la scuola".

609 (Splash, 37) "cambierei il metodo di inserimento degli studenti immigrati arrivati da poco, metterli direttamente in classe rallenta la classe e crea difficoltà all'alunno [neo-arrivato], aumenterei le ore di corso di italiano e di cultura italiana per loro, anche in orario extracurricolare", (Warda, 43) "ci va maggior interesse per studenti stranieri".

610 (Adrea 109) "servono classi apposta per bambini disabili, che non soffrano a vedere che gli altri possono correre e loro no".

611 Tre studenti desidererebbero invece passare più tempo a scuola.

612 In Italia, di fronte a lunghe vacanze estive per gli studenti, vi sono pochi e brevi periodi di vacanza durante l'anno scolastico.

613 (Doha, 31) "la nostra scuola sembra una casa dell'orrore: tra un po' il soffitto crolla, il pavimento è sfondato, i banchi e le sedie sono rotti, la palestra è allagata, la sala computer è rotta, i bagni [vanno sistemati]", (Ionela, 49) "la mia scuola non ha un'aula magna", (Barbara, 67) "vorrei wc, non gabinetti alla turca", (Chihuahua, 88) "servono arredi nuovi", (Taylor, 143) "metterei a norma tutte le scuole".

614 (Roxi, 91) "vorrei un parco giochi dentro la scuola", (Cloe, 93) "non bisogna proibire di giocare a calcio in cortile".

615 (Calimba, 115) "vorrei pizza a mensa".

616 (Alexander, 65) "bisognerebbe far costare di meno i quaderni", (Rosemary, 94) "diminuirei i prezzi dei libri per le persone che hanno pochi soldi per comprarli", (Ramona, 98) "dare i libri gratis".

	locali per giocare / momenti di svago	4	-
	piscina scolastica	2	-
	biblioteca	1	-
	armadietti per gli studenti	1 ⁶¹⁸	-
	spazi per gioco libero bimbi / ragazzi, senza sorveglianza	-	1 ⁶¹⁹
tempi scuola	intervalli più lunghi / numerosi	17	-
	orario più breve / meno gg lezione	11 ⁶²⁰	-
	tempo scuola maggiore	3 ⁶²¹	-
	vacanze frammentate durante anno scolastico	3 ⁶²²	-

Infine ecco le riflessioni su come dovrebbero essere i propri insegnanti. Dovrebbero venir reclutati e formati con cura, all'interno delle scuole dovrebbero poter seguire le loro classi con continuità negli anni, e in caso di assenze, ci dovrebbero essere supplenti stabili, bisognerebbe inoltre incentivare la presenza di insegnanti maschi. Chi fra i docenti non si dimostra adeguato (vengono citati anche atteggiamenti razzisti) dovrebbe smettere di lavorare in questo campo. Vengono proposti per loro stipendi più alti, e ci si rammarica di un comportamento degli studenti non sempre rispettoso nei loro confronti.

Per quel che riguarda il rapporto scuola – genitori, la scuola dovrebbe mostrare un'attenzione maggiore verso i genitori non italofoeni, spiegando le caratteristiche di un sistema scolastico non ovvio per chi viene da altri paesi, esplicitando quali sono i diritti di studenti e genitori; questi ultimi poi dovrebbero avere occasioni più frequenti di contatto con gli insegnanti;⁶²³ infine sarebbe utile che le scuole offrissero corsi di italiano L2 per i loro genitori.

Per concludere i desiderata degli studenti, troviamo l'abolizione delle scuole private,⁶²⁴ e scuole aperte in estate per offrire attività ai propri studenti, obbligati a stare in città per tre lunghi mesi.⁶²⁵

Tabella 169: proposte su insegnanti, genitori e varie

		St.	Gen.
insegnanti	insegnanti: supplenze, continuità, specializzazione, stipendi, reclutamento	8 ⁶²⁶	7 ⁶²⁷

617 (Rosa spinosa, 69) "abolirei il grembiule".

618 (Chihuahua, 88) "farei mettere degli armadietti".

619 (Mae Coruja, 63) "offrirei attività per coinvolgere i bambini e i ragazzi, per fargli passare tempo insieme, fare amicizia, tantissimi bimbi sono figli unici, sarebbe bello un giardino per giocare in sicurezza, senza adulti, liberi".

620 (Capitan Kevin, 75) "la scuola dovrebbe iniziare alle h 8,30", (Axel, 109) "vorrei un intervallo più corto per avere lezioni più lunghe, per essere ben preparati per la prima media, e magari uscire prima e mangiare con calma".

621 (Luna, 101) "vorrei intervalli più brevi", (Spiderman, 111) "sarebbe bello fermarsi fino alle h 17 per fare le cose più tranquilli".

622 (Anteia, 142) "preferisco le vacanze più frammentate come in Francia, ogni 7 settimane ci sono 15 giorni di vacanza, in Francia nelle vacanze danno meno compiti".

623 In realtà dalle risposte alle domande [124-125-126] emergeva quanto la forma di comunicazione scritta non sia sempre quella adeguata, e che le assemblee di gruppo, a differenza dei colloqui, non abbiano un alto grado di partecipazione. La questione è quindi trovare altre forme di comunicazione, in particolare coi genitori molto impegnati col lavoro, che se competenti in italiano si possono raggiungere anche telefonicamente. Verosimilmente risulterebbe utile offrire incontri, all'interno delle scuole e dei consolati, in cui mediatori culturali spiegano le peculiarità del sistema scolastico italiano. V. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

624 Citiamo l'art. 33 della Costituzione Repubblica Italiana (1948): "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato." A partire dalla fine del secolo scorso con il Ministro Berlinguer (cfr. il DM 261/98 ed il DM 279/99) sono stati però istituzionalizzati sia a livello centrale, che regionale, provinciale e comunale i contributi diretti e indiretti (fra cui i "buoni scuola" e i finanziamenti per "il diritto allo studio") per le scuole private (di fronte a certi requisiti, ribattezzate "paritarie") arrivando, de facto, al finanziamento di un sistema scolastico integrato, non previsto dal dettato costituzionale.

625 Si evince da questa risposta, soprattutto per ragazzi che passano tutte le vacanze in città per problemi economici, quanto sia importante avere delle valide alternative a passare le proprie giornate ai giardinetti, settimana dopo settimana. La città di Torino proponeva fino a pochi anni fa in modo capillare "l'estate ragazzi", attività diurne offerte nei mesi estivi presso le scuole, così come soggiorni marini e montani. A causa del dissesto economico del Comune, la quota in bilancio per queste attività è stata drasticamente ridotta, ed è sostanzialmente grazie all'appoggio delle fondazioni bancarie che ITER, il settore della divisione istruzione che segue queste attività, riesce ancora ad offrire 4-5 punti di "estate ragazzi" per circoscrizione (consorzandosi anche con gli oratori parrocchiali), e un numero simbolico di posti per soggiorni fuori città. Per l'edizione del 2016 v. <http://www.comune.torino.it/iter/iniziative/estate-ragazzi.shtml>.

626 (Formica atomica, 34) "si cambiano troppo spesso gli insegnanti", (Rosa spinosa, 69) "servono più maestre", (Taylor, 143) "farei riesaminare tutti i professori che ci sono".

	allontanamento insegnanti non adeguati / cattivi	7 ⁶²⁸	1 ⁶²⁹
	rispetto verso insegnanti	2 ⁶³⁰	1 ⁶³¹
	più insegnanti maschi	1	-
	razzismo	1 ⁶³²	3
genitori	corso it per L2 genitore/i	1 ⁶³³	1
	sapersi immedesimare	-	2 ⁶³⁴
	contatti più stretti scuola / famiglia - esplicitazione diritti	2	3 ⁶³⁵
altro	programma nazionale vincolante	-	1
	reforme scuola durature e condivise	-	1 ⁶³⁶
	abolizione scuole private	1 ⁶³⁷	-
	abolizione invalsi	-	1
	estate ragazzi	1	-

I genitori, a cui è anche stato chiesto di diventare "Ministri della Pubblica Istruzione per un giorno", hanno avuto anche loro molto da dire. Nella maggior parte dei casi hanno ripreso idee già espresse da figlie e figli, viene qui riportato quanto di specifico hanno raccontato.

Importante è che gli insegnanti sappiano immedesimarsi, sia negli studenti che nei genitori [stranieri], rendendo diffuso un atteggiamento interculturale e favorendo l'integrazione. Nelle classi, che per diversi dovrebbero avere un minore numero di studenti, ci dovrebbe essere maggiore attenzione e ascolto. Si auspica un maggior interesse verso le lingue altre dall'italiano, che passa anche dalla trasmissione di programmi e film in lingua originale sottotitolati. Vengono poi espresse forti perplessità nei confronti delle prove INVALSI, mentre servirebbe rendere gli studenti più consapevoli della finalità ultime dell'apprendimento in generale, e delle singole materie e degli argomenti trattati in particolare. I genitori sentono la mancanza di un programma nazionale vincolante,⁶³⁸ e si interrogano sull'utilità di riforme scolastiche che si succedono a intervalli brevi, quasi a ogni cambio di governo,⁶³⁹ senza go-

627 (Francine, 1) "bisogna che insegnanti siano più stabili, la scuola è importante per il futuro di questo paese", (Marianka, 29) "va cambiato il modo di reclutamento insegnanti, no agli insegnanti che rimangono un solo anno, o che vengono da un'altra zona e poi in classe ci sono poco, gli insegnanti incapaci vanno mandati fuori dalle scuole".

628 (Xavi, 66) "vorrei insegnanti meno severi".

629 (Gloria, 130) "vanno cacciati via gli insegnanti che non trattano bene, che sono prepotenti, non ci devono essere discriminazioni, tutti [i bambini] vanno trattati uguali, secondo me ci sono insegnanti che arrivati a una certa età, coi bambini non ci devono stare".

630 (Lucia, 71) "io quest'estate ho studiato con mia cugina nelle Filippine, lì tutti hanno rispetto verso gli insegnanti".

631 (Peppina, 137) "gli insegnanti devono avere più valore, se un insegnante dà un richiamo non deve essere un inizio di discussione, magari dando il 'tu'".

632 (Formica atomica, 34) "la prima cosa che cambierei è come la scuola tratta i ragazzi, non si tratta della nostra, ma ci sono delle scuole in cui ai ragazzi neri danno dei voti in meno, l'ho solo sentito", (Capitan Kavin, 75) "uno straniero può diventare ministro?".

633 (Andrea, 109) "dopo la scuola dei bambini servirebbero dei corsi per i genitori", (Laura, 113) "un corso di italiano anche per i genitori".

634 (Turia, 30) "si deve cambiare il cuore delle persone, bisogna cambiare troppe cose", (Giordana, 132) "quando arriva un genitore straniero che non sa tanto la lingua bisogna essere più paziente, non sgridarlo, ascoltarlo, a me è successo e non mi è piaciuto, ci va gente con un cuore buono per non far stare male la gente straniera che non sa la sua lingua".

635 (Florentina, 10) "bisognerebbe incontrarsi più spesso con gli insegnanti, non venire convocati quando ci sono problemi, un bambino che non è nato qua, non ha fatto scuola qua, per cui l'italiano è una lingua straniera, trova le cose difficili, bisogna avere pazienza e poi lui cambia", (Meha, 35) "conoscere le rispettive culture è un arricchimento per tutti, c'è poco dialogo coi genitori, in particolare quelli stranieri, non vengono chiamati i mediatori, e i genitori per anni non osano dialogare in modo aperto con le insegnanti, non c'è una linea comune", (Cristina, 148) "serve formazione verso l'accoglienza a realtà straniere, strumenti, fondi per coinvolgere di più le famiglie, sapere quali sono i propri diritti: del piano educativo personalizzato l'ho saputo dopo tre anni che andava a scuola, col senno di poi, se potessi tornare indietro, punterei i piedi".

636 (Peppina, 137) "non si possono fare riforme della scuola con ogni governo, certe cose devono rimanere fisse".

637 (Amine, 42) "vorrei che non ci fossero più scuole private, così che tutti i ragazzi abbiano un futuro".

638 La Ministra Moratti con la legge nr. 53 del 28 marzo 2003 ha realizzato una riforma della scuola che ha portato all'abolizione dei programmi nazionali, e alla loro sostituzione con più generiche indicazioni nazionali, da declinare all'interno delle singole scuole e della loro autonomia (cfr. L. n. 59 del 15 marzo 1997 – art. 21, c. 9 e DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, cap. III – Curricolo nell'Autonomia, art. 8), da personalizzare sui singoli studenti, cfr. DL 59/2004 – "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati".

639 L'Italia degli ultimi decenni ha sofferto di una spiccata instabilità politica, si elencano gli ultimi Ministri dell'Istruzione (fra parentesi l'anno di inizio mandato): De Mauro (2000), Moratti (2001), Fioroni (2006), Gelmini (2008), Profumo (2011), Carrozza (2013), Giannini (2014), Fedeli (2016) e Bussetti (2018) con una media di mandato di 2 anni ciascuno, meno della metà della durata teorica di una legislatura.

dere di una riflessione approfondita e di ampia condivisione politica e sociale, e che quindi sono poco durature, di fronte a una scuola che avrebbe bisogno invece esattamente del contrario, di modifiche non calate dall'alto e che permettano, negli anni, di portare ad effettivi miglioramenti dell'offerta. I genitori hanno poi un ultimo desiderio, che ha a che fare con la vita al di fuori della scuola dei loro figli già grandicelli: mancano gli spazi per il gioco libero, senza sorveglianza dei bambini. Una questione che interpella il Comune e i suoi regolamenti, ma anche uno stile di vita che ormai non prevede più per i bambini la possibilità di incontrarsi e svagarsi in modo non organizzato e regolamentato.

8 Gli esiti

8.1 Esiti qualitativi

Dopo esserci soffermati a lungo su rilevazioni d'insieme, cifre e percentuali da cui emergono trend generali, desideriamo ora riscoprire le singole persone dietro ai numeri, osservare il loro presente e passato linguistico e biografico, seguire le loro idee, speranze e proposte, dando voce direttamente agli intervistati. Si è voluto dare vita ai dati nudi e crudi soffermandosi su alcuni studenti e alcune mamme all'interno della massa del campione, dando loro un volto preciso, una storia e un presente, lasciando spazio anche ad alcuni dettagli a margine. Nel riportare delle parti di alcune interviste ci si è concentrati su tratti rilevanti dal punto di vista sociolinguistico, biografico e della vita scolastica, o su alcuni momenti salienti che si sono ritenuti, per motivi diversi, particolarmente significativi, ogni intervista è stata conclusa con alcune riflessioni personali. Le prime interviste sono doppie o triple, perché accostano il punto di vista di un/a figlia/o e di un genitore, permettendo paragoni fra i due vissuti, le successive descrivono i destini di alcune bambine e ragazzi esclusivamente dal loro punto di vista.

8.1.1 Le vite e le storie dietro ai numeri

8.1.1.1 Françine (1) e Jack (2), l'importanza della cultura e del portafogli

Françine, rumena, è la mamma di due bambini ambedue nati a Torino che vanno alle elementari, Jack di 10 anni fa la quinta, sua sorellina va in prima. Françine è casalinga ed è felice di partecipare alla ricerca, la sua intervista durerà più di due ore. Suo marito è arrivato a Torino nel 1999, e lei l'anno successivo, ci tiene a dire che è avvenuto alcuni anni prima dell'ingresso del suo paese nella Comunità Europea (2006), quando ottenere il visto Schengen era molto costoso e quindi solo pochi rumeni selezionati riuscivano a venire a Torino, dove venivano accolti molto bene. In Romania lavorava come sarta, a Torino inizialmente come tuttofare in un piccolo albergo, ma ha dovuto smettere per problemi di salute, vorrebbe ora fare del volontariato, per "ripagare" il sostegno che ha avuto nel periodo della sua malattia. Il marito in Romania era artigiano, ora lavora come muratore, ambedue i coniugi hanno un diploma di scuola superiore. Pur essendo interessati, non hanno ancora fatto domanda di cittadinanza italiana, perché "costa parecchio e poi bisogna aspettare diversi anni per averla, ne abbiamo già diritto, mi dà fastidio quando vedo che gli italiani non vogliono che i bimbi ottengano d'ufficio la cittadinanza italiana".

A suo dire sia lei che il marito con il figlio, primogenito, parlano rumeno e italiano:¹ "usiamo il rumeno a casa e fuori l'italiano, per educazione,² a volte mischiamo, anche se non va bene, mio figlio parla rumeno per farmi un piacere, abbiamo un rapporto molto stretto"; con la secondogenita l'italiano ha preso il sopravvento: "io inizio in rumeno, ma lei mi risponde in italiano, allora anch'io continuo in italiano, lei capisce il rumeno, ma non lo parla, è una questione di carattere, non voglio forzarla a parlarlo, ogni bimbo ha i suoi tempi". Concorde Jack "tutta la famiglia parla a mia sorella in italiano, e lei parla a tutta la famiglia in italiano, quindi è una cosa reciproca". I fratelli fra loro parlano solo italiano, i genitori fra loro rumeno, a tavola si usano ambedue le lingue, anche se "mio marito parla più il rumeno, io tendo a scivolare nell'italiano", vi sono ambiti dedicati esclusivamente ad una lingua o all'altra: "di scuola parliamo in italiano, con mia figlia uso il rumeno per le canzoncine, per leggerle favole, fare giochi, per le preghiere".

Non hanno parenti a Torino, bensì in Canada e in USA, e non ricevono visite dal paese di origine: "i nonni non ce la fanno più, sono troppo anziani e malati", loro vanno in Romania ad anni alterni: "andiamo in auto, in aereo non riusciamo, i voli economici andrebbero presi in anticipo, ma mio marito non ha mai sicurezza per le ferie"; vi si fermano poi un mesetto: "a mio figlio piace la Romania, ma come vacanza, dopo tre settimane è stufo, ha nostalgia di casa [a Torino] e del cibo italiano".

Françine trova che il bilinguismo abbia tantissimi vantaggi, anche se nota che in Italia si fanno differenze in base allo status sociale del parlante: "se sei immigrato non viene considerato, o viene valutato negativamente". Alla scuola materna ha ricevuto utili consigli dalle maestre sull'educazione bilingue dei figli, e le piacerebbe partecipare ad incontri a scuola sull'argomento. Jack pensa anche lui che sia una bella cosa crescere con più lingue, anche se può essere "faticoso, bisogna ricordarsi parola per parola".³ Lui si ritiene competente in ambedue le lingue: "a casa uso rumeno, a scuola italiano, sono tutte e due facili per me", a suo parere, pur non avendo frequentato il nido, e avendo passato i suoi pri-

1 Il figlio dice invece di usare solo il rumeno col papà.

2 Jack: "naturalmente in pubblico parlo italiano".

3 Intende probabilmente l'aver, per ogni significato, una parola corrispondente in ognuna delle proprie lingue, quindi un lessico doppio.

missimi anni a casa con la mamma, la sua prima lingua è l'italiano "non è che sapevo subito il rumeno, sapevo prima l'italiano, perché guardavo i cartoni". Se deve indicare la lingua più bella per lui sceglie il rumeno "me lo sento nelle vene", anche se nella sua vita gli è più utile l'italiano, in futuro non sa quali lingue userà, dipenderà dalla propria compagna. Sua mamma, se pensa ai suoi figli da adulti, li vede poliglotti, fra le loro lingue ci saranno anche l'italiano e la loro lingua di origine: "il rumeno è importante, è la lingua delle radici, in ogni famiglia che si rispetti a casa si parla la lingua madre, per questo motivo ho iscritto mio figlio al corso di rumeno a scuola". Per Jack le sue due lingue coincidono con le sue due identità nazionali, si sente un figlio dei due paesi "mi sento italiano perché sono in Italia, vado alla scuola italiana, devo parlare italiano con la gente, a casa per capirsi devo parlare rumeno con i miei genitori, perché a volte non capiscono l'italiano".

Françine reputa che nel tempo siano cambiate le loro consuetudini linguistiche: "usiamo sempre più l'italiano, a volte mi mancano le parole in rumeno, ho difficoltà a scriverlo, quando ero arrivata in Italia avevo conosciuto una famiglia rumena e loro parlavano mischiando, io ne ero rimasta scandalizzata, ora li capisco"; il figlio conferma: "mia mamma sta iniziando ad usare di più l'italiano, mio papà anche, quindi mi sto abituando ad usare di più l'italiano". Lei dice di sé di vivere abbastanza isolata, rispetto al passato legge meno "un tempo leggevo moltissimo, ora meno, ho libri che mano a mano mi porto dalla Romania, non leggo libri in italiano né vado in biblioteca, ora guardo la televisione e uso internet, lo faccio troppo, poi leggo riviste che mi passa la mia vicina". Jack prende in prestito un libro a settimana dalla biblioteca della scuola, sempre in italiano "ci sono libri in tutte le lingue, ma non ne ho trovato nessuno in rumeno".

Il luogo in cui Jack fa i compiti è la casa, lui "li fa da solo, ma quando ha qualche domanda va dal figlio della nostra vicina di casa, che è bravissimo, i primi anni gli dava una mano, ma adesso l'italiano è diventato troppo difficile per me, è lui che aiuta sua sorella", Jack racconta invece del papà che "viene tardi, però mi aiuta". Jack valuta che i genitori sappiano bene l'italiano, anche se "qualche volta [aiuto mia mamma con l'italiano], però non in pubblico, a casa se deve scrivere una lettera o parlare al telefono lei mi chiede 'come si dice x?', mi dice la parola in rumeno, e io glielo dico in italiano".

La scuola ha un ruolo molto importante nella vita familiare, per i genitori "è importante per la vita, per imparare le regole, altrimenti si diventa delinquenti", vedono che per il figlio "è bella, ci va volentieri, è sereno"; il profitto di Jack è molto buono, spiega "all'inizio andavo 'solo' bene, i miei genitori mi hanno messo in castigo finché non sono migliorato, per avere un futuro perfetto bisogna studiare". La mamma cerca di partecipare regolarmente a colloqui e riunioni, non ha problemi linguistici o di altro tipo: "in questa scuola sono molto attenti, c'è attenzione alla comunicazione scuola-famiglie, mi trovo molto bene".

In futuro immagina i propri figli in Italia, o magari in Francia, loro come genitori vorrebbero "stare qui [a Torino], tranquilli, vederli laureati, per avere un lavoro migliore del papà, non così faticoso e sporco, e con un buon lavoro, qualcosa di importante, ma soprattutto di onesto".

Se Françine potesse cambiare qualcosa a scuola agirebbe in modo mirato: "in Italia fanno poco sport, soprattutto in inverno, invece il movimento è importante; poi ci vorrebbero corsi gratis in *arts*, come in Canada e in USA, le classi dovrebbero essere più piccole e gli insegnanti più stabili, la scuola è importante per il futuro di questo paese, mi stupisce l'ignoranza di molti italiani, la scarsa lettura, una delle cose buone del comunismo era l'istruzione di qualità per tutti, i bimbi avevano le stesse opportunità, non c'entrava il reddito".

Che cosa rimane dell'intervista: per Françine la scuola è molto importante, spera in futuro migliore per figli, il riscatto sociale è uno dei fili rossi dell'intervista, anche se espresso a metà e con molta dignità, la scarsità di soldi si percepisce chiaramente, non permette di andare in Romania ogni anno, non permette di far fare attività extra scolastiche ai figli, e anche acquistare il vocabolario di italiano per la scuola diventa una spesa importante, lo stesso Jack ne è consapevole, fra le sue proposte c'è quella di offrire ai genitori neoarrivati corsi di italiano L2, però "ad un prezzo basso, perché sapere la lingua è un diritto di tutti".

La loro lingua di famiglia si sta lentamente erodendo, ci sono poche occasioni di usarla fuori dalla famiglia, il padre e il figlio ci tengono, ma la sorellina minore fa entrare con prepotenza l'italiano in famiglia, rifiutandosi di parlare in rumeno.⁴ La madre ha migliorato il suo italiano seguendo i figli a scuola, ma i compiti di italiano di quinta elementare li trova troppo difficili per lei, e delega al figlio maggiore di seguire la sorellina nello studio.

Jack è un bimbo molto bravo a scuola, prende tutto quello che gli viene dato, la scuola per fortuna riesce ancora ad offrire molto, frequenta con piacere il corso extracurricolare di rumeno (gratuito) e

4 Secondo Jack durante l'ultima visita in Romania, quando la sorella aveva tre anni, al parco giochi veniva presa in giro dagli altri bimbi perché usava il fratello come interprete, dopo una settimana però lei parlava il rumeno fluentemente.

sfrutta appieno la biblioteca di classe, dove prende regolarmente in prestito libri in italiano, stupendosi che non ce ne siano in rumeno. Ha fiducia nel suo futuro, pensa che se si impegnerà studierà all'università e troverà un buon lavoro, forse in Italia, o in Francia, o ancora negli Stati Uniti, non sa neanche di che paese sarà sua moglie, e quali lingue userà lui in futuro: questo dipende dalla sua futura compagna.

8.1.1.2 Sara (3) e Rica (28), dal brasiliano all'arabo, passando per l'italiano

Sara è una ragazza brasiliana di 15 anni che frequenta la terza media, l'intera famiglia si è trasferita quattro anni prima dal Brasile in Piemonte, ora il padre, muratore, è ritornato in Brasile, ed è rimasta la madre Rica coi quattro figli. La mamma ha un diploma intermedio, in Brasile aveva un doppio lavoro, "la mattina facevo pulizie e il pomeriggio lavoravo da segretaria", qui è addetta alle pulizie. Ha imparato l'italiano frequentando un corso che ha dovuto interrompere, "ho orari di lavoro diversi ogni giorno, mi piacciono le lingue, ma non riesco a seguire un corso"; ha da sempre una passione per le lingue, che ha trasmesso alla figlia,⁵ nel cui portfolio linguistico si trova lo spagnolo "l'ho imparato dai miei amici, dicono delle cose e io le scrivo, o ne parliamo in classe e io prendo appunti, lo capisco benissimo" e l'arabo, parlato dal nuovo partner della madre.⁶ Lei ama le lingue, "con le lingue puoi fare tantissime cose", vorrebbe frequentare il liceo linguistico e l'università, per poi andare a vivere negli Stati Uniti (questo la mamma non lo sa, da adulta la immagina invece in Italia, o eventualmente in Brasile).

Con la mamma e fra fratelli si parla portoghese e italiano (secondo la mamma invece fra fratelli parlano solo italiano), "normalmente parliamo brasiliano, quando litighiamo mischiamo italiano e portoghese".⁷ L'aggiunta dell'italiano alla lingua di famiglia è arrivata molto in fretta: "abbiamo imparato subito l'italiano, e abbiamo deciso di iniziarlo a usarlo fra fratelli due mesi dopo l'arrivo in Italia, ci viene molto più facile se parliamo portoghese, ma se non ci ricordiamo come si dice qualcosa, usiamo l'italiano". I bastioni del brasiliano sono giochi, che loro considerano tradizionali brasiliani, e che giocano quindi in portoghese.⁸ Sara si reputa bilingue, trova che questo abbia esclusivamente dei vantaggi, ma è dispiaciuta che questa caratteristica venga poco tematizzata: "in questa scuola non sappiamo quante persone sono bilingui, mi piacerebbe sapere chi sono per confrontarci, per vedere quali sono le somiglianze". Se si immagina nel 2032 non sa dove abiterà, e che lingua/e parlerà con il suo partner, sa però che vorrà insegnare il brasiliano ai propri figli. A livello identitario si sente infatti brasiliana, anche perché "molti miei compagni italiani non rispettano i propri genitori, noi brasiliani abbiamo rispetto per i genitori", contemporaneamente desidera "la cittadinanza italiana per essere in regola", la madre invece percepisce la figlia diversamente: "ogni tanto ha un po' nostalgia del Brasile, però tutta la giornata lei è italiana, io la vedo così".

Arrivata in Italia in quinta elementare Sara per tutto il primo quadrimestre ha frequentato per un paio di ore al giorno un laboratorio di italiano L2 con un insegnante dedicato al gruppo di allievi neoarrivati, Rica non sa di questo corso, mentre cita l'intervento paterno (di cui tace invece la figlia): "il padre l'ha fatta studiare a casa prima di andare a scuola, non ha avuto bisogno di corso a scuola".

Rica ha più occasioni di usare l'italiano che il brasiliano, il portoghese lo usa per guardare film registrati, telefonare, scrivere mail, e comunicare sui social network (quando usa quello brasiliano, orkut, la mamma le dà una mano, perché dice che "confonde l'ortografia delle due lingue, quando usiamo FB coi parenti"), così come nell'andare alla Comunità evangelica in lingua brasiliana di corso Vercelli, di domenica per il culto, e in settimana per le prove di coro e teatro. Inoltre frequenta occasionalmente con mamma e sorella maggiore un locale brasiliano, il "Voce que sabe". La famiglia non riceve visite dal Brasile, neanche del padre, né ci vanno loro, perché "è troppo caro se andiamo tutti". Secondo Rica nei quattro anni in Italia si sono modificate le loro abitudini linguistiche: "parliamo più italiano del portoghese, da quando c'è il mio compagno [arabofono] parliamo più italiano, ma anche quando non c'era lui [i figli] usavano l'italiano per farlo imparare a me".

Riguardo alla presenza della mamma alle riunioni scolastiche ci sono dati divergenti, la madre dice di non andarci quasi mai, la figlia dice invece che la mamma le frequenta, racconta inoltre che la aiuta a comprendere gli avvisi della scuola, e quando deve scrivere sul diario, mentre la mamma spiega di

5 Sara oltre all'italiano e al portoghese conosce, a livelli diversi: arabo, francese, inglese e tedesco, la mamma conosce le stesse lingue della figlia, con l'eccezione del tedesco.

6 Rica spiega: "col mio compagno parliamo italiano, però io imparo l'arabo, e lui il portoghese", la figlia non accenna a questa presenza, parla solo della nuova lingua che sta imparando.

7 La mamma conferma: "li sgrido in brasiliano, e li coccolo in italiano".

8 Salvo scoprire che è un gioco tipico anche per i bambini italiani (si tratta del gioco "nomi, cose e città", in cui su un foglio si affiancano incolonnate diverse categorie (quelle del titolo, ma anche lingue, mestieri, piante e animali ..) e a scelta una lettera dell'alfabeto, ogni giocatore deve cercare di scrivere, per ogni categoria, più parole possibili che incominciano con quella lettera.

essere autonoma. La mamma è contenta della scuola della figlia: "gli insegnanti dovrebbero interagire di più con gli adolescenti, nella scuola di Sara lo fanno, non sono 'rigidi', riescono ad interessarli".

Sara in classe ha una compagna brasiliana con cui parla a volte portoghese, la lingua e il paese vengono tematizzati dall'insegnante di lettere nelle ore di antologia (l'insegnante, che le ha regalato un paio di libri in portoghese, ha trattato un autore brasiliano), di storia e di geografia. Lei vorrebbe perfezionare le proprie conoscenze di lingua di famiglia (ad esempio l'ortografia, in cui ha ancora insicurezze), mentre la madre pensa che: "non è necessario, non so se andrà in Brasile, la nostra vita è qui".

Sara ama leggere, in ambedue le lingue, in italiano in particolare libri di storia, anche se in questa lingua "in un libro trovo tantissime parole che non conosco",⁹ prende regolarmente libri in prestito dalla biblioteca (fatto che la mamma ignora), molto comoda per lei perché quella di quartiere è adiacente alla loro scuola. Studia a casa e insieme alle sue amiche, non ha problemi particolari e non interPELLA adulti per aiuto: "non chiedo, perché le cose le capisco", la mamma spiega che comunque la può aiutare solo di inglese, perché "è l'unica materia che capisco". Ha un buon profitto scolastico anche se è in ritardo di due anni: in Brasile aveva perso un anno per motivi di salute, e "arrivata in Italia sono stata 're-iscritta' in quinta elementare,¹⁰ era imbarazzante perché ero la più grande".

Che cosa rimane dell'intervista: madre e figlia sono ambedue appassionate di lingue, per cui sono molto dotate. La madre è ancorata all'italiano e a Torino, la città in cui si immagina di invecchiare, sottostima però quanto la figlia sia legata al loro paese di origine, alla cultura brasiliana e al portoghese. Grazie ad interventi mirati della scuola Rica l'italiano dopo quattro anni lo sa bene, anche se quando legge trova molto lessico ignoto ed è insicura nella scrittura, in particolare nell'ortografia. Il portoghese lo parla a casa e in parrocchia, non ha occasioni di leggerlo, se non tramite qualche testo religioso, e lo utilizza scrivendo sui social network, dove la mamma corregge la sua ortografia ormai italianizzata; Sara vorrebbe continuare a studiarlo, ma non sa come. Oltre alle lingue che studia a scuola "assorbe" nuove lingue dagli ambienti in cui cresce, lo spagnolo dei compagni di classe, l'arabo del compagno della mamma (che a detta della mamma le figlie sanno meglio di lei), Torino di fatto è diventata luogo di incrocio e scambio di paesi, culture e lingue, e la scuola frequenta da Sara ne tiene conto.

8.1.1.3 Erica (7) e Chiara (16), il creolo fra sorelle dopo il bacio della buona notte

Chiara è una bimba binazionale di 8 anni, sua mamma Erica, capoverdiana, è arrivata in Italia venti anni prima per amore, suo papà infatti è torinese, da due anni ha una sorella minore adottata a Capo Verde. Nel paese di origine Erica lavorava come colf, qui ha lavorato come operatrice sanitaria (aveva un diploma intermedio, a Torino ha poi preso il diploma di terza media italiano e ha frequentato il corso per Operatrice Socio Sanitaria), ha dovuto poi smettere il lavoro di OSS con l'arrivo delle figlie, riprendendo a lavorare ad ore. Il papà lavora come impiegato, e ha un diploma di scuola superiore.

Le lingue di comunicazione a casa sono il creolo capoverdiano, che conosce anche il papà, e l'italiano. A queste la mamma aggiunge come lingua di istruzione familiare il portoghese, lingua ufficiale di Capo Verde e lingua di scolarizzazione: "alle figlie faccio vedere i cartoni, leggo dei libri, le spingo a usarlo". In passato lei e Chiara hanno studiato un po' insieme il portoghese con un libro scolastico regalato dalla nonna, cercano poi di sfruttare i soggiorni nel paese di origine: "qualche anno fa in estate è andata un po' alla scuola materna, la prossima volta andrà un po' alle elementari, dovrebbe esserci un corso a scuola a Torino di portoghese, almeno un'oretta a settimana". Erica legge abitualmente in italiano e in portoghese, ed è contenta perché ha trasmesso questa sua passione a sua figlia, forte lettrice: "legge volentieri qualsiasi cosa, speriamo che duri", in casa hanno libri per bambini in italiano e qualcuno in portoghese, lingua che Chiara sta iniziando a leggere e a scrivere, abituandosi a riconoscere le differenze con il creolo, usa abitualmente la biblioteca di scuola e anche quella parrocchiale, dove hanno trovato un libro per bambini in portoghese. Erica ha fatto poi una scoperta: "ho trovato di recente una parrocchia di lingua lusofona a Torino, San Rocco, è la seconda volta che ci vado e torno a casa entusiasta, la prima volta dopo 20 anni, ci sono brasiliani, angolani e mozambicani". Con il papà Chiara usa l'italiano, l'uso del creolo è differenziato fra le figlie, Erica racconta: "io parlo a Chiara in creolo quando siamo sole a casa, ma lei mi risponde in italiano,¹¹ mi dicono 'che cosa glielo insegni, non è il tedesco o l'inglese', ma io ci tengo, con sua sorella uso il creolo, ho la sensazione che mi capisca meglio, il creolo è la lingua delle mie radici, sono sicura quando dico le cose, in italiano devo pensare a come dirle, ed è importante che le bimbe possano comunicare con i loro parenti a Capo Verde". Il papà con la sorella "qualche volta per scherzare usa il creolo", e anche la sorella, a dire di Chiara, lo interPELLA in ambedue le lingue. Fra sorelle "parliamo tantissimo in italiano, quando siamo nel letto nasco-

9 La madre pensa invece che lei legga in italiano senza problemi.

10 Scuola che in Brasile non aveva completato, a causa della sfasatura dei calendari scolastici fra emisfero australe e boreale.

11 Secondo Chiara invece lei usa ambedue le lingue con la mamma.

ste e mia mamma ci dà la buona notte però parliamo creolo". Chiara spiega che l'italiano è la lingua che usa più volentieri, e che le è più utile, perché "a scuola con i miei compagni uso l'italiano"; la più bella invece è il creolo: "mi ricorda tanto quando sono a Capo Verde e parlo con i miei cugini e i miei zii". Si valuta bilingue e pensa che sia una bella cosa esserlo, anche se attualmente poco utile, perché "ho la scuola che mi insegna a parlare in un altro modo". Da grande la mamma la vede destreggiarsi fra almeno sei lingue: il cinese, l'inglese, l'italiano, il creolo, il portoghese e il tedesco, Chiara pensa che da grande con suo marito parlerà italiano, ma con i figli creolo, "come fa la mamma".

Metà della classe di Chiara non è italoфона, una compagna è brasiliana e con lei ogni tanto parla in portoghese. Erica è molto contenta della scuola della figlia, e se diventasse ministra mostrerebbe attenzione per il bilinguismo "naturale" degli studenti, tra le altre cose offrendo corsi per le lingue di famiglia. Sua figlia trova che sia importante sapere l'italiano per andare bene a scuola, è dispiaciuta infatti di un compagno arrivato da poco "che non parla con nessuno, è timido".

Chiara va molto volentieri a scuola (è di marzo, ed è anticipataria) e ha un ottimo profitto, Erica spiega che: "è importante che i genitori seguano scolasticamente i figli, che diano importanza alla scuola". La mamma è presente a riunioni e colloqui, e se la sbriga autonomamente, anche se sua figlia dice che ogni tanto deve aiutarla nella comprensione delle comunicazioni scritte; specularmente la figlia è sua volta autonoma nei compiti, "le ho insegnato ad usare il vocabolario di italiano, perché tante volte le parole io non le conosco, lei va in libreria e se lo prende", alla bisogna viene aiutata dal papà, la mamma la interroga ogni tanto in matematica.

Festeggiano, come possono, le feste di ambedue i paesi: "non possiamo festeggiare con altre persone di Capo Verde, però il giorno di Capodanno cantiamo canzoni e ci facciamo gli auguri nelle due lingue, telefoniamo e facciamo gli auguri a nonni". I viaggi non sono frequenti quanto loro desiderano, ma quando riescono ad andare a Capo Verde si fermano diversi mesi: "è venuto mio fratello una volta a trovarci, le possibilità economiche sono quelle che sono, noi in passato andavamo a Capo Verde ogni anno, poi ogni due anni, ora ogni quattro, ci sono difficoltà economiche", arrivate le figlie sono diminuite le entrate, e contemporaneamente aumentate le uscite, volare in quattro è diventato dispendioso.

In futuro dice Erica: "spero che [noi genitori] ci trasferiremo a Capo Verde, e faremo sei mesi e sei mesi", sua figlia da adulta la immagina in Italia, Chiara si sente figlia di ambedue i paesi, vorrebbe avere il cognome doppio come sua sorella che, secondo le leggi del paese di origine, ha sia il cognome materno, che quello paterno.

Che cosa rimane dell'intervista: la madre arrivata in Italia ha ottenuto un titolo professionale, ed è riuscita a lavorarci (anche se, arrivate le figlie, ha smesso scegliendo di svolgere un'attività meno qualificata a tempo parziale), la passione per la lettura è un filo rosso che si trasmette da madre in figlia. Erica è profondamente legata alla sua L1, il creolo, sua figlia si immagina a sua volta di usarlo in futuro coi propri figli. Il marito italoфона, che parla e comprende il creolo, lo usa con la seconda figlia, adottata a Capo Verde, e sostiene pienamente la moglie nell'uso della sua lingua di origine. La mamma si ingegna inoltre con molta creatività per avvicinare le figlie anche alla lingua standard, il portoghese, ma risulta complicato farlo quando, oltre ad essere minoranza, si è anche una minoranza molto piccola. Le piacerebbe che le famiglie non venissero lasciate sole nel farsi carico del bilinguismo dei bimbi, ma che ci fosse una sensibilità concreta a livello scolastico-istituzionale. Questo lo percepisce chiaramente anche Chiara, secondo lei nella scuola torinese il suo essere bilingue è inutile perché, con l'eccezione dell'inglese, non c'è spazio per lingue diverse dall'italiano. Chiara è una bimba molto consapevole, e con una grande autonomia scolastica (legata anche al fatto che in terza elementare per la mamma non italoфона, i compiti scolastici sono ormai linguisticamente troppo complessi).

8.1.1.4 Marianka (29) e Daniele (87), quando i genitori sono di due continenti diversi

Marianka è una mamma polacca venuta a vivere 26enne a Torino per amore: "sono venuta in vacanza nel 1993 e ho conosciuto il mio futuro marito, mi sono poi trasferita definitivamente nel 1996, mio marito era già da sei anni in Italia, prima di venire qui studiava all'università in Francia". Hanno due figli nati a Torino, Daniele, 12enne, è il minore e frequenta la seconda media. Lei ha mantenuto la sua cittadinanza senza acquisire quella italiana perché "non mi aggiunge niente",¹² mentre il marito, non essendo cittadino comunitario, ha ottenuto la naturalizzazione; i figli sono ora, in potenza, trinationali: hanno i documenti polacchi e italiani, e secondo la legge marocchina, una volta registrati possono ottenere anche la cittadinanza marocchina.

In Polonia dopo la laurea in chimica aveva seguito il corso abilitante per insegnare, faceva la ricercatrice universitaria e si occupava di didattica, ora vorrebbe insegnare chimica a Torino, ma al momen-

¹² Il figlio pensa invece che ce l'abbia.

to dell'intervista non era ancora riuscita a farsi riconoscere il titolo professionale,¹³ quindi terminato un contratto a termine come impiegata si è ritrovata disoccupata. Il marito studiava microbiologia in Francia, ma come maggiore di nove fratelli aveva dovuto smettere quando il proprio padre si era ammalato, iniziando a lavorare nell'edilizia, prima come dipendente, e poi mettendosi in proprio, attualmente, in seguito ad un grave incidente da cui si sta lentamente riprendendo, è a casa convalescente. Daniele descrive così la sua ripresa linguistica: "dopo l'incidente mio padre parla meno l'italiano e più l'arabo, sta rimparando l'italiano, quando era in coma parlava solo spagnolo, e ora non lo sa più, l'ha completamente dimenticato, poi ha cominciato a parlare francese, poi arabo, e ora italiano".

Marianka aveva iniziato a studiare l'italiano nel paese di origine un anno e mezzo prima di trasferirsi, aveva poi iniziato un corso al CTP per sostenere l'esame di terza media interrompendolo con la nascita del primo figlio, per la certificazione di italiano di livello C2 si era preparata da sola scaricando da internet le prove degli anni precedenti.¹⁴ Nonostante le sue conoscenze certificate di "quasi madrelingua" spiega che vorrebbe ancora migliorare,¹⁵ "mi piacerebbe usare meglio gli articoli, che non ci sono in polacco, e usare bene i congiuntivi". Daniele dice che ogni tanto le spiega "parole abbastanza complesse nei nostri discorsi, o che trova quando legge un giornale". Ambedue i genitori sono assolutamente poliglotti, la madre conosce sei lingue, il padre cinque.

Con il marito "all'inizio parlavamo francese, sapevo poco l'italiano, poi mano a mano siamo passati all'italiano, che lui sa molto bene". La lingua franca di comunicazione fra i genitori è diventata poi l'unica lingua di comunicazione coi figli, e ora in famiglia si usa esclusivamente l'italiano. "Quando era piccino col mio primogenito parlavo a volte italiano, a volte polacco, ma lui mischiava le due lingue, allora il pediatra mi consigliò di usare solo l'italiano, e quando l'avrebbe saputo bene, di re-introdurre il polacco, solo che a quel punto mio figlio non lo voleva parlare più. Quando i figli erano piccoli gli cantavo canzoncine in polacco, oggi non le capiscono". I figli sono quindi dei bi- ovvero trilingui mancati, e sono entrati a far parte del campione proprio per questo. Adesso lei e il marito sono "dispiaciuti che i figli non abbiano le lingue dei genitori, mio fratello [che vive in Polonia] conosce l'italiano, e loro così possono comunicare con lo zio. Non mi dispiace che non sappiano il polacco, perché si parla solo in Polonia dove conoscono bene l'inglese, è meno utile rispetto all'arabo, mi dispiace invece per l'arabo, è una lingua molto diffusa, sarei contenta se loro lo parlassero. Mio marito gliel'ha sempre proposto, ma la scuola araba di sabato non la volevano fare perché volevano avere il sabato libero, e il corso a scuola non lo potevano fare perché loro sarebbero stati gli unici principianti assoluti, parlando a casa solo italiano". Daniele riflettendo ad alta voce dice invece: "vorrei imparare la lingua dei miei genitori, magari il polacco, l'arabo è più difficile, dovrei esercitarmi molto, l'ideale sarebbe partire da quando si è piccoli, sarebbe molto più semplice, mio padre voleva mandarci da piccolini a una scuola d'arabo, ma poi non ci siamo più andati". Marianka desidererebbe avere informazioni sull'educazione bilingue e partecipare a incontri a scuola sul tema, "anche se è un po' tardi". Se immagina la propria famiglia fra vent'anni, pensa che tutti continueranno a usare esclusivamente l'italiano, con eccezione di Daniele che "vuole andare a lavorare all'estero, sa che l'inglese gli servirà". Daniele non ha nessun problema a leggere e a scrivere in italiano, e ormai legge e guarda film anche in inglese, a casa hanno libri nelle due lingue e lui usa regolarmente la biblioteca, racconta: "andiamo nella biblioteca della scuola di mio fratello [un liceo], e uso il suo tesserino". La lingua che parla più volentieri è l'italiano, quelle più belle per lui sono "il russo, in cui ogni tanto mi parlava mia madre, e il portoghese, che sento tramite qualche mio compagno", la più utile è l'inglese. Si percepisce come bilingue "perché studio altre lingue a scuola". Fra vent'anni Daniele pensa che parlerà italiano con sua moglie e i suoi figli, lui si sente un italiano con sfumature esotiche: "tifo la nazionale di calcio italiana, mi sento polacco per la carnagione chiara, e marocchino per la voglia di fare, il carattere".

Marianka ha delle aspettative molto alte nei confronti del bilinguismo, per lei "le lingue devono essere allo stesso livello, due lingue madri, non ce ne deve essere una prevalente", trova moltissimi van-

13 Fino al 2013 gli insegnanti delle scuole statali in Italia dovevano essere cittadini comunitari. Marianka aveva quindi atteso che la Polonia nel 2004 entrasse a far parte della UE per sostenere l'esame di italiano all'epoca necessario per il riconoscimento del titolo professionale. Quando aveva poi fatto la domanda di equipollenza però erano cambiate le modalità di svolgimento dell'esame, e il Ministero dell'Istruzione le aveva scritto che si sarebbe dovuta recare in una delle Università per Stranieri italiane (la più vicina sarebbe stata Siena) per sostenere, a caro prezzo, il "nuovo" esame di italiano. Nei mesi successivi all'intervista, grazie all'intervento di uno sportello della Città di Torino dedicato al supporto per il riconoscimento dei titoli acquisiti all'estero (evidentemente Marianka non era né la prima, né l'ultima a dover combattere questo tipo di battaglie) è riuscita finalmente ad avere il riconoscimento definitivo della propria abilitazione ad insegnare in Italia, e si è quindi conclusa, per fortuna con un lieto fine, una lunga epopea.

14 In famiglia l'amore per la lingua italiana è diffuso, anche suo fratello minore aveva studiato italiano mentre frequentava il politecnico, lo parla anche la sua fidanzata.

15 Se l'intervistatrice dovesse dare una valutazione "di pancia" dell'italiano di questa intervistata, affermerebbe con tranquillità che, a parte un lievissimo accento, questa mamma parla l'italiano meglio di molti italiani ben scolarizzati.

taggi nell'essere bilingue, e come unico svantaggio la difficoltà nel raggiungere un livello adeguato in ambedue: "l'altra lingua non la potrai mai conoscere così bene come vorresti, trascuri sempre qualcosa, anche se vivi in un paese tanti anni, non conoscerai la nuova lingua mai così bene come la tua lingua madre, e non la sentirai mai così profondamente tua come la tua lingua madre".

Anche se i figli sono cresciuti solo con l'italiano, pensa che la loro identità porti comunque l'impronta delle loro diverse culture di riferimento, l'Italia in cui crescono, e i paesi di origine dei genitori: "hanno fatto sempre vacanze nei paesi dei nonni, [...] questo ha dato loro l'amore per il viaggio"; anche le feste in famiglia rispecchiano questa impostazione: "festeggiamo di sicuro più quelle polacche,¹⁶ però anche la festa del sacrificio dell'agnello,¹⁷ e le feste che ci sono qua".

Marianka e suo marito coltivano le proprie lingue madri, ad es. tramite la televisione satellitare guardano anche programmi e film originali, lei ascolta principalmente musica polacca e vi legge libri e riviste, ha occasione di incontrare amiche polacche, il marito ultimamente incontra regolarmente i suoi parenti: "adesso a Torino abitano due fratelli di mio marito, ma da pochi anni". I figli non vengono coinvolti linguisticamente da questi incontri: "con noi figli gli amici di famiglia parlano italiano, fra di loro marocchino o polacco", con zii e cugini marocchini a Torino parlano italiano, quando si telefona nel paese d'origine salutano brevemente, e passano poi il telefono ai genitori. La famiglia, prima della malattia del marito, andava ogni estate dai nonni "ad anni alterni da quelli marocchini e da quelli polacchi, stavamo due settimane in Polonia oppure tre mesi in Marocco". Ogni tre-quattro anni e per una decina di giorni arrivano visite dai paesi dei genitori, con lo zio polacco parlano italiano, con la zia marocchina il francese. Daniele spiega: "di polacco o di arabo io non capisco nulla, per capirmi con i miei parenti uso i gesti, qualcuno capisce un po' l'italiano, con i nonni non parlo, da qui non posso parlare con loro, mando delle foto".

La madre partecipa regolarmente e senza aiuti terzi alla vita scolastica, la classe del figlio accoglie nove nazionalità diverse (Daniele dice che c'è un solo italiano "vero") ed ha una didattica interculturale, "ogni tanto mio figlio mi chiede ricette o canzoni polacche, alla recita 'Bella ciao' è stata cantata in 12 lingue diverse, è una scuola davvero internazionale. I miei figli crescono in scuole multiculturali, imparano a conoscere e rispettare culture e nazionalità, per loro è normale, non avranno mai la paura verso l'altro, perché da piccoli hanno giocato insieme, è importante per la vita, per [molti] adulti non è così". Per i genitori neo-arrivati pensa che "la scuola delle mamme è un'ottima idea. Le mamme straniere a Torino difficilmente hanno l'appoggio della famiglia, non sanno a chi lasciare i figli, in questo modo riescono ad imparare la lingua, e i figli sono occupati".

A scuola Daniele va molto bene, e anche in passato "non ha mai avuto problemi", i compiti li fa a casa e se ha domande, ma succede di rado, può interpellare i genitori, che lo aiutano particolarmente in matematica e scienze, o si rivolge al fratello maggiore. Marianka pensa che "è importante che i genitori diano valore alla scuola, che abbiano la stessa linea della scuola, viceversa se dicono che la scuola non vale niente, e che per lavorare bisogna avere conoscenze, anche i figli le daranno poco valore". Daniele dopo le medie frequenterà probabilmente il liceo scientifico o quello tecnologico, vorrebbe poi studiare da fisioterapista, "ha visto il lavoro fantastico che i fisioterapisti hanno fatto con suo papà, da allora ha questa idea", e andare a vivere in Svizzera, Marianka pensa che in pensione lei e suo marito si divideranno fra Italia e Marocco, Daniele invece si immagina che seguiranno i loro figli nel mondo.

Se Marianka potesse essere "ministra per un giorno" vorrebbe "cambiare la modalità di reclutamento degli insegnanti, non vorrebbe più gli insegnanti [supplenti precari] che rimangono un solo anno, o che vengono da un'altra zona d'Italia e poi in classe ci sono poco, inoltre gli insegnanti incapaci andrebbero mandati fuori dalle scuole". Se Daniele potesse decidere vorrebbe "più ore di inglese".

Che cosa rimane dell'intervista: questa famiglia mostra un caso che in futuro sarà sempre più frequente, ovvero una coppia mista non italoфона di due paesi diversi che, non avendo una lingua in comune, deve decidere che cosa parlare all'interno della coppia e con i figli. In questo caso è stato individuato l'italiano come lingua franca fra coniugi, lingua che parlano molto bene e che hanno trasmesso poi ai figli. Non avendo altri famigliari a Torino, per i figli le lingue dei genitori sono rimaste "le lingue delle vacanze", con i parenti quindi possono comunicare solo se anche loro conoscono l'italiano, o hanno altre lingue in comune, e coi nonni di conseguenza non parlano. Daniele si percepisce come bilingue "scolastico" per l'inglese che sa bene e coltiva, contemporaneamente è anche un bilingue "naturale" mancato, in questa famiglia in una sola generazione sono scomparse le due lingue dei genitori, anche se Daniele riflette ad alta voce sulla possibilità di riprendere un giorno il polacco o l'arabo. Intanto però pensa globalmente, vuole andare a lavorare in Svizzera, imparare bene l'inglese, il suo ita-

16 A cui Daniele non accenna, parla solo di quelle italiane e marocchine.

17 In cui il papà parla arabo, e i figli rispondono in italiano.

liano è ottimo anche perché i genitori sono molto colti, li crescono in una casa in cui la cultura, la lettura, la scuola hanno un ruolo importante. L'essere stato esposto, anche se indirettamente, a lingue diverse ha sviluppato in Daniele una sensibilità particolare che gli permette descrivere con precisione il risveglio linguistico del padre dopo un'offesa cerebrale. Rispetto alla sua identità, se messo alle strette (porta lui l'esempio della scelta della squadra di calcio per cui tifare ai mondiali), sceglie di essere italiano, si sente però pluriculturale.

8.1.1.5 Meha (35) e Curo (44) dal Marocco sognando il Giappone

Curo ha 12 anni e frequenta la seconda media, i suoi genitori sono marocchini, il papà è anche naturalizzato italiano,¹⁸ per questo motivo anche Curo ha la doppia cittadinanza; i suoi genitori vivono da tempo a Torino,¹⁹ il papà da 22 anni e la mamma da 14; Curo è nato qui ed è il fratello maggiore di un fratellino e di una sorellina. Suo papà e sua mamma in Marocco si sono laureati, la mamma ha anche un master, prima di venire in Italia aveva lavorato brevemente come informatica. La mamma ha cambiato lavoro,²⁰ ora insegna l'arabo ai bambini e fa la mediatrice culturale, il papà è autista.

Arrivata in Italia Meha ha seguito diversi corsi di italiano,²¹ le piacerebbe ancora perfezionarlo nella grammatica e nel sistema verbale. I genitori seguono e partecipano attivamente alla vita scolastica, alle elementari la mamma è stata rappresentante dei genitori in consiglio di istituto.

Con i genitori Curo e i suoi fratelli parlano esclusivamente arabo marocchino, i fratelli minori parlando alla mamma aggiungono anche l'italiano: "loro passano più tempo di me a scuola [in lingua italiana], io esco a ora di pranzo, loro hanno il tempo pieno". Usano l'italiano e il marocchino anche fra fratelli,²² e quando si fanno i compiti.

Le lingue che Curo parla più volentieri sono l'italiano, il marocchino e l'inglese, perché sono quelle che gli vengono spontanee, si sente un ragazzo bilingue e anche la mamma lo vede così, tutti e due pensano che ciò abbia solo dei vantaggi, vorrebbero ricevere informazioni sull'argomento, e che se ne parlasse a scuola. Secondo Meha "le lingue sono nutrimento per il cervello, aiutano a muoverti, è utile cambiare da una lingua all'altra", in questo senso Curo non corre rischi perché, oltre alle sue lingue di casa e di scuola, orecchia lo spagnolo e studia il giapponese, ad esempio guardando i cartoni giapponesi sottotitolati, il cinese poi lo impara tramite i compagni. In casa stanno mutando gli usi linguistici perché si sta allargando il repertorio: "mano mano che i miei fratelli crescono, imparano altre lingue, possiamo comunicare in altre lingue", la mamma spiega: "aiutiamo i bimbi coi compiti italiani, oppure cerchiamo siti in italiano e in inglese".

Curo non sa quale lingua parlerà un giorno con sua moglie, perché "non so se mi sposerò", coi figli però vorrà usare il marocchino, il giapponese e l'inglese. Percepisce la sua identità come italo-marocchina, si sente un miscuglio delle due culture, la mamma invece lo vede come prevalentemente marocchino: "ho sempre amato studiare, anche essere la prima della classe, io non voglio che i miei figli perdano la loro lingua, cultura, religione, vorrei che mantenessero le loro radici, altrimenti rimangono dei poveri bambini, anche se hanno la cittadinanza italiana", a casa loro si festeggiano le feste di Italia e Marocco,²³ in marocchino.

Curo fra sé e sé parla italiano e marocchino, con un bebè in italiano, lingua che usa anche per internet e il telefono; la televisione²⁴ la guarda in italiano, marocchino e arabo standard, la musica la ascolta in marocchino e in inglese, per gli amici si regola in base alla nazionalità: "se ci sono anche italiani parlo italiano, se giochiamo a calcio parlo marocchino, così gli altri non capiscono"; con gli amici di famiglia parla marocchino e italiano, in moschea ascolta il marocchino e l'arabo (quello che non capisce, se lo fa spiegare da suo padre); con lo zio di Torino parla marocchino, il nonno viene a trovarli ogni 3-4 anni, loro in Marocco invece ci vanno ogni anno, e si fermano fino a tre mesi,²⁵ altrimenti comunicano con i parenti usando skype e il telefono.

18 Sua mamma ha fatto la pratica e sta aspettando.

19 Meha racconta: "ci siamo conosciuti nel 1997, un anno dopo ci siamo sposati e io sono venuta a vivere qui".

20 "Sono laureata in economia e commercio e ho studiato anche informatica, qui mi avrebbero preso in banca, ma avrei dovuto rinunciare al velo, allora ho cambiato percorso, nel 2004 ho fatto il corso di mediatrice e ora sono attiva nell'ambito sociale".

21 "Il primo anno che ero arrivata ho fatto il corso al CTP e in parallelo presso una scuola, lo studio non finisce mai, il cervello ha bisogno di nutrimento, di studio e di ragionamento".

22 Secondo la mamma: "fra fratelli ogni tanto iniziano a parlare in italiano, ma si dicono 'non c'è nessun italiano qui, parliamo arabo' e ritornano all'arabo [marocchino]".

23 Meha racconta: "Festeggiamo le feste musulmane, però a Pasqua compriamo le uova di cioccolato, siamo comunque a casa, ma non è proprio festeggiare; coi nostri vicini ci scambiamo cibi tipici per le feste, ognuno rispetta la religione dell'altro".

24 Dietro c'è una pianificazione didattica genitoriale: "guardiamo solo i telegiornali in italiano, tutto il resto in arabo, per i bambini c'è *Al Jazeera* in arabo".

La loro classe è multietnica, "con ragazzi da Bosnia, Camerun, Cina, Romania, Senegal e Tunisia, ci sono tredici italiani e tre marocchini, io mi sono messo fra i marocchini; il marocchino lo uso con un compagno, l'altra è femmina, si vergogna a parlare marocchino, parla solo italiano". L'arabo standard lo studia da sette anni "due anni con mia mamma, poi seguendo corsi, adesso posso anche prendermi un libro e studiare a casa, aiuto anche un po' mia mamma che insegna nei corsi di arabo". La mamma osserva che di fronte a questo studio costante "mio figlio si lamenta di non avere un voto in pagella, io gli dico che se studia l'arabo, lo fa per sé". Meha con i suoi figli usa lo stesso approccio per avvicinarli all'arabo standard: "con tutti i miei figli uso il marocchino quando sono molto piccoli, ma da tre anni e mezzo inizio con l'arabo classico, con canzoncine, filastrocche, ma anche a leggere l'alfabeto, quando iniziano la scuola italiana sanno già leggere e scrivere in arabo". Curo l'italiano l'ha imparato con gli altri bimbi alla scuola materna, non ha problemi a scuola, solo per storia, "ci sono parole che la prof spiega e quando vado a rileggerle non le capisco, mi sono fatto un piccolo dizionario in cui scrivo il significato". La mamma è solo in parte convinta che il sistema usato nelle scuole sia giusto per i bimbi con retroterra migratorio: "i primi anni di elementari ho sempre seguito i miei figli, sia nei compiti che nella lettura e per il lessico [italiano], se abbiamo problemi il fratello minore chiede al fratello maggiore e usa il vocabolario, sa usarlo da solo, glielo abbiamo insegnato noi", ma questo tipo di sostegno può venire offerto da pochi genitori non italofoni, la mamma si chiede che cosa succede ai bambini che non hanno questo appoggio in famiglia: "nel nostro quartiere manca il doposcuola, c'è una associazione che fa tante attività ludiche".

Se arrivasse una famiglia da un altro paese Curo e Meha la pensano in maniera simile, bisognerebbe offrire corsi di italiano e mediazione culturale prima di tutto. Meha entra nei dettagli: per i figli bisognerebbe offrire un laboratorio di italiano, "fare un corso intensivo prima di iniziare la scuola, di modo che quando inizia la scuola riesce già ad orizzontarsi, se no sta tutto l'anno a scuola senza riuscire a seguire, non sa cosa spiega l'insegnante, perde tempo, e poi anche viene preso in giro", per i genitori neoarrivati "bisognerebbe convocare un mediatore che spieghi dove loro possono imparare l'italiano".

Curo legge volentieri,²⁶ in italiano e arabo, in particolare fumetti e narrativa, a casa hanno numerosi libri per ragazzi nelle due lingue, altrimenti va nella biblioteca di quartiere "per fare ricerche e prendere libri/DVD in prestito". Se scrive in italiano non ha problemi, ogni tanto ha dubbi nell'ortografia, vorrebbe però riuscire a comprendere meglio i testi specialistici; in arabo non ha problemi a scrivere, anche se secondo sua mamma l'ortografia è migliorabile, e ha qualche difficoltà in lettura. A scuola va bene,²⁷ di qualche materia poi, fra cui matematica, molto bene, è bicalcolico: "a scuola conto in italiano, a casa quando faccio i compiti mischiato". I compiti li fa da solo a casa o in biblioteca, e da un po' di tempo non desidera più l'aiuto dei genitori, se ha dubbi consulta il dizionario. Viene interpellato ogni tanto per i compiti del fratellino 9enne: "aiuto i miei genitori se non trovano parole nel dizionario, ad esempio quando aiutano mio fratellino nei compiti di scienze". A casa loro ci sono diversi dizionari monolingui e bilingui, e vengono consultati abitualmente.

Fanno domanda ogni anno per le borse di studio: "però da due anni [gli uffici] sono in ritardo coi pagamenti, stiamo ancora aspettando, una volta davano le borse prima dell'inizio della scuola", genitori e figlio considerano la scuola importante,²⁸ e pensano che per andare bene bisogna essere motivati e impegnarsi. terminate le medie Curo vorrebbe iscriversi al liceo artistico, e successivamente frequentare "corsi, anche in Giappone, per diventare disegnatore di manga". Da grande pensa che vivrà in Italia e sarà un mangaka, "noi genitori vorremmo tornare in Marocco, ma a nostro figlio piace stare in Italia, dipende anche dove trova lavoro, come abbiamo fatto noi".

Se potesse diventare Ministra per un giorno Meha aprirebbe le scuole all'interculturalità e al bilinguismo, diminuirebbe il carico di studio a casa e offrirebbe laboratori di italiano e doposcuola: "conoscere le rispettive culture è un arricchimento per tutti, c'è poco dialogo coi genitori, in particolare quelli stranieri, non vengono chiamati i mediatori, e i genitori per anni non osano dialogare in modo aperto con le insegnanti, non c'è una linea comune"; Curo invece vorrebbe che si studiassero di più le lingue

25 La durata delle vacanze nel paese di origine "dipende, se viene mio marito sono più brevi, senza marito sono più lunghe, [lui non ha molte ferie]".

26 La mamma è una lettrice accanita, ha libri e riviste in quattro lingue, italiano, arabo, inglese e francese, le interessano particolarmente pubblicazioni scientifiche e "testi sull'educazione in generale, e quella religiosa in particolare".

27 La mamma racconta: "i suoi compagni però lo prendono in giro, e gli dicono di non studiare, lui per un periodo si è vergognato, in classe sono in due 'secchioni', anche l'altro ragazzo è marocchino, lui vorrebbe essere come gli altri compagni, ma tanti compagni non hanno voglia di far niente".

28 Per Meha è molto importante: "Lo studio è luce per il cervello, senza studio non vedi e non sai, tutte le materie sono importanti".

straniere e che si potessero imparare le lingue di famiglia, il pomeriggio bisognerebbe poi offrire anche corsi musicali e di nuoto.

Che cosa rimane dell'intervista: Curo ha genitori colti e plurilingui, ambedue danno molto valore all'istruzione, sono assertivi nei confronti delle proprie lingue di famiglia e della propria cultura, e contemporaneamente aperti e curiosi verso nuove lingue e tradizioni, la mamma ha un punto di osservazione particolare visto il suo lavoro di mediatrice interculturale. Per Meha l'identità passa attraverso la cultura e lo studio, e ha proposto a tutti i figli a partire dall'età prescolare un'istruzione parentale di arabo standard, con un programma simile a quello delle materne marocchine, che prevede anche la letto-scrittura. Curo è un ragazzo con radici nei due paesi e nelle due lingue (anzi tre, visto che conosce bene anche l'arabo standard). In realtà i suoi paesi e le sue lingue di adozione sono in Oriente, vorrebbe diventare disegnatore di manga, studia da solo il giapponese, e impara il cinese dai compagni. Meha e suo marito sostengono in modo continuativo i figli a scuola, rendendoli progressivamente autonomi nello studio, questo passa anche attraverso l'uso di vocabolari e dizionari, che posseggono in abbondanza. Loro sono però un'eccezione all'interno del campione, questo tipo di supporto integrativo domestico nell'italiano lo possono offrire pochissimi genitori non italofoni, sia per l'assenza di competenze linguistiche adeguate, sia perché molti, dovendo lavorare, il pomeriggio non sono a casa. Meha spiega che bisognerebbe cambiare la didattica per famiglie non italofone, usare in modo massiccio dizionari e vocabolari, presenti a casa e a scuola, tenere incontri coi genitori, soprattutto quelli arrivati da poco, in cui riflettere su come gestire al meglio compiti e studio e soprattutto, ci vorrebbero un doposcuola e interlocutori per i bimbi, una volta terminate le lezioni.

8.1.1.6 Frozen yogurt (40), Mae coruja (63) e Noce (138), in mezzo a fronti linguistici

Frozen yogurt è un ragazzino di 11 anni, figlio unico, che frequenta la quinta elementare; sua mamma, Mae coruja, è brasiliana naturalizzata italiana,²⁹ e vive in Italia da 28 anni,³⁰ (suo figlio non lo sa),³¹ suo papà, Noce, è italiano, il figlio oltre ad essere cittadino italiano è anche cittadino brasiliano³² "in potenza, ma in Brasile il servizio militare è obbligatorio, quindi non l'abbiamo ancora iscritto ai registri del consolato".

Suo papà è laureato e lavora come informatico, sua mamma ha un diploma professionale e in Brasile ha lavorato come receptionist prima e impiegata poi,³³ qui "ho sempre lavorato come traduttrice, ma con internet ho perso il lavoro, le traduzioni vengono fatte fare in Brasile a 1/10 della tariffa italiana, adoravo fare questo lavoro, adoravo fare l'interprete", si è dovuta reinventare come artigiana, ma ha dovuto chiudere l'attività, attualmente è disoccupata, e ogni tanto tiene corsi di portoghese.

La mamma aveva già studiato italiano in Brasile³⁴ e non pensa di doverlo migliorare: "mi do un sacco di arie che so bene l'italiano, aiuto io gli altri, ho una formazione linguistica, un lessico ricco e un orecchio ben allenato".³⁵

Frozen yogurt a casa parla italiano col papà (il papà aggiunge "qualche volta anche inglese"), papà dice di non sapere il brasiliano,³⁶ e parla brasiliano e italiano con la mamma (che dice invece di usare con lui esclusivamente il brasiliano, "e se non lo fa non gli rispondo, lui ha iniziato a parlare prima il portoghese, e poi l'italiano"), i genitori fra loro usano l'italiano,³⁷ a tavola si guarda la televisione italia-

29 "Ho ottenuto la cittadinanza italiana perché i miei bisnonni erano veneti, erano arrivati in Brasile nel 1857 (l'ho scoperto arrivata in Italia), però li vedevo molto di rado, abitavamo lontani, con loro parlavo brasiliano, non sapevo neanche fossero italiani.

30 "Sono arrivata in Italia che avevo 25 anni, ho iniziato a lavorare che ne avevo 14, in contemporanea frequentavo un corso serale da segretaria d'azienda, però eravamo tanti, avevo bisogno di qualcosa per distinguermi, seguivo anche un corso di inglese".

31 Suo figlio pensa che la mamma viva solo da una decina d'anni a Torino, "mamma è venuta che io ero in pancia", e non sa che la mamma ha anche la cittadinanza italiana.

32 Secondo il papà il figlio la cittadinanza brasiliana non ce l'ha, e neanche la moglie: "il realtà lui è italiano perché sua madre è italiana, credo che il passaporto brasiliano della mamma non sia più valido".

33 Il marito non lo sa "credo lavorasse come operaia in una fabbrica".

34 "Lavoravo alle 'Assicurazioni generali' e avevano offerto un corso di italiano, ma non vi potevo partecipare perché il mio posto non era abbastanza qualificato, allora una mia collega che lo seguiva me lo insegnava poi nella pausa pranzo; poi lei aveva cambiato lavoro, allora la domenica attraversavo tutta la città e andavo a casa sua, e lei mi insegnava l'italiano".

35 A parere dell'intervistatrice parla un italiano splendido, ricchissimo, sfumato, cangiante, non fa nessun tipo di errore (ogni tanto le scappa un lieve accento), questo è frutto del suo studio, delle sue abilità, e di decenni di attività professionale come traduttrice e interprete.

36 Spiega la moglie: "siamo insieme da 11 anni, ma lui il portoghese non lo sa, capisce solo conversazioni basiche, e pensa che quando parlo in portoghese con nostro figlio parli male di lui, è molto comune nelle coppie miste"; il marito a sua volta non inserisce il portoghese nell'elenco delle lingue che conosce, neanche come conoscenza parziale o a livello elementare, soddisfatto spiega: "con mia cognata parlo inglese, e quindi ho risolto la questione del portoghese".

37 Il papà aggiunge "però abbiamo difficoltà comunicative".

na e si parla poco,³⁸ le lingue vengono sempre accuratamente separate in base al genitore:³⁹ "con mamma parlo il brasiliano, con papà l'italiano, in brasiliano leggiamo dei fumetti con mamma, in italiano leggiamo *Topolino*, e facciamo i compiti con papà". Alla domanda su quali lingue usi più volentieri Frozen yogurt risponde tutte e due, ma i genitori non lo sanno: il papà italofono pensa che la sua lingua preferita sia l'italiano, la mamma lusitofona pensa sia il brasiliano: "Lui è molto fiero di sapere il portoghese, è una cosa speciale". Secondo Frozen yogurt essere bilingue ha solo vantaggi e nessun svantaggio, e reputa sia utile anche a scuola "per imparare delle parole nuove, se sono simili a quelle di un'altra lingua si ricordano più facilmente, è un trucco che mi hanno insegnato i miei genitori", infatti capisce abbastanza lo spagnolo.⁴⁰ Inoltre è informato sugli ultimi esiti delle ricerche sul bilinguismo: "la mia mamma aveva letto su un giornale che degli scienziati avevano scoperto che se sei bilingue hai meno possibilità di ammalarti di Alzheimer". Se pensa alla famiglia che si costruirà per parlare coi propri figli userà "anche la lingua della mia futura moglie", distaccandosi quindi dal modello paterno. A livello identitario si percepisce come italiano e brasiliano,⁴¹ anche se il papà è convinto che per il figlio l'essere brasiliano sia secondario.⁴²

Figlio e mamma sarebbero interessati ad incontri sul bilinguismo, il papà no, secondo lui attualmente al figlio non serve essere bilingue, in generale ci sono vantaggi, ma anche rischi importanti come: "la difficoltà nel costruire un pensiero razionale e a verbalizzare". La mamma è d'accordo col figlio sul fatto che essere bilingue abbia molti vantaggi, perché "parlare un'altra lingua ti fa diventare curioso, e poi si esce prima dal coma", e contemporaneamente descrive quanto sia faticoso portare avanti, da sola, la lingua di minoranza, con marito e società che remano contro: "ho dovuto bisticciare con tutti per usare il brasiliano con mio figlio, in brasiliano lui ha un'acquisizione rallentata, per articolare le frasi in brasiliano mio figlio ha un solo interlocutore, a differenza dei bimbi cinesi o arabi che ne hanno moltissimi, può parlare con me, con le mie amiche, o con i parenti per telefono, a imparare più lingue ci mette più tempo, mi piacerebbe molto che potesse frequentare un corso di portoghese". C'è poi la questione dell'impicare: "c'è un problema per le parolacce, mio figlio qui da chi le impara in brasiliano? Lui va in Brasile, giocano a calcio, e lui non le conosce, come fa? Allora quando le incontriamo io glielo spiego, e gli dico anche che lui non può usarle, ma così lo cresco schizofrenico". Sapere una lingua è comunque un valore a sé: "mia mamma diceva 'imparare non occupa posto', non è necessario che quello che impariamo sia anche utile, però si fa fatica ad imparare, e fare fatica forgia, allora imparare forgia"; secondo la mamma il figlio negli anni è migliorato sia in italiano che in portoghese.

Frozen yogurt per parlare fra sé e sé usa "la lingua che capita", i film registrati e la musica sono in ambedue le lingue, con un cucciolo parla il portoghese, con i suoi amici e quelli di famiglia usa l'italiano, poiché capita raramente che ci si incontri con brasiliani. Riporta che festeggiano feste di ambedue i paesi in ambedue le lingue, la mamma spiega, confermata dal marito,⁴³ che in realtà era così solo in passato.⁴⁴ A Torino hanno solo parenti italiani, dalla nascita del figlio la zia brasiliana è venuta una volta a trovarli e loro sono andati una sola volta in Brasile, quando il bimbo aveva quattro anni.⁴⁵ Con i parenti brasiliani hanno pochi contatti: "mi sento solo con la zia, i nonni sono morti e i miei cugini non li conosco tanto", la mamma dice: "non usiamo skype perché il mio compagno è contrario, avremmo troppo contatto col Brasile".

38 Racconta la mamma "non si parla, si legge o si guarda televisione, altrimenti si litiga", secondo il papà "spesso ci sono diadi, il figlio parla con me in italiano o con la madre in portoghese, se la conversazione riguarda tutti e tre si usa l'italiano".

39 La versione di Mae Coruja: "il mio compagno ed io siamo praticamente separati in casa, questo deriva anche dal fatto che io abbia imposto il portoghese con il figlio, all'inizio lui era d'accordo, ma poi voleva che smettessimo perché diceva di sentirsi escluso, quindi nelle cose che facciamo siamo sempre solo in due, lui con il papà o lui con me, quasi mai in tre".

40 La mamma racconta: "hanno fatto qualche lezione di spagnolo a scuola, gli ho chiesto come gli sembrava: 'mamma, lo spagnolo è molto buffo, sembra un italiano che parla portoghese tutto sbagliato'".

41 Mae Coruja: "arrivati in prima elementare i bimbi dovevano colorare una faccina e fare il loro autoritratto, la sua faccina era metà rosa e metà marrone, gli ho chiesto il perché e mi ha risposto: 'mamma, ma io sono metà italiano e metà brasiliano'. Il disegno del bimbo seienne è doppiamente interessante perché Frozen yogurt in realtà ha tratti somatici nord-europei, si è ingegnato per risolvere con la generalizzazione somatica, "i brasiliani sono spesso dcuri di pelle", la sua personale questione identitaria.

42 "Sicuramente si sente italiano, e percepisce anche una realtà brasiliana, apprezza il fatto di avere componenti brasiliane, dire che è ambedue non rispecchierebbe però la realtà dei fatti".

43 "Non facciamo feste con la comunità brasiliana".

44 "In passato festeggiavamo il carnevale con altre amiche brasiliane andando alle sfilate con un copricapo fatto in casa e una maglietta brasiliana gialla, oggi non ho più potere d'acquisto [verso il padre] e non riusciamo più a farlo, c'è sempre qualcosa di più urgente o di più importante da fare".

45 Spiega Mae Coruja: "Il viaggio è molto caro, è difficile trovare voli economici, io ora sono disoccupata ed è difficile mettere i soldi da parte, anche se come costi verrebbe circa lo stesso andare in Brasile, che continuare a fare vacanze ad agosto in Liguria".

Nella sua classe non ha occasioni di parlare brasiliano ma "i compagni mi chiedono i saluti, in musica abbiamo fatto una samba", la mamma spiega che la classe è internazionale:⁴⁶ "ha legato molto con due bimbi cinesi, e loro dicono che gli piace molto il portoghese, si vede che loro fanno scambi linguistici, lui ha una passione per la Cina".

Frozen yogurt legge volentieri in ambedue le lingue, anzi, si fa leggere, "colpa di noi genitori, l'abbiamo abituato a leggergli le cose, legge poco in modo autonomo", a casa hanno diversi libri per ragazzi, fumetti e audiodischi: "di brasiliani pochi perché ce li porta la zia dal Brasile, italiani molti perché siamo in Italia", la mamma sopperisce scaricando testi brasiliani da internet. Frozen yogurt usa sia la biblioteca di classe che quella di quartiere, ma i libri "sfortunatamente non sono in brasiliano"; scrive in ambedue le lingue, in italiano senza problemi, in brasiliano con errori: "se scrivo cose per la mia mamma lo faccio in brasiliano, anche se faccio piccoli errori di ortografia, lei lascia stare", gli piacerebbe migliorare nello scritto,⁴⁷ la mamma spiega: "io non gli ho insegnato a scrivere, ci è arrivato da solo, non so se ho fatto bene o male, avevo timore di fargli fare confusione i primi anni di scuola, oggi si arrangia, è migliorato nel tempo, ogni tanto gli faccio notare delle cose". Il brasiliano lo studia da qualche anno con sua mamma, "a volte mia mamma mi fa una piccola verifica per vedere se sono abbastanza bravo di brasiliano, o se devo imparare qualcosa'altro".

La mamma segue direttamente e con attenzione le questioni scolastiche, "mia mamma è la rappresentante di classe ed è in commissione mensa". Frozen yogurt a scuola va bene,⁴⁸ è particolarmente bravo in matematica, e spiega che conta in ambedue le lingue. I compiti li fa a casa, a scuola e in biblioteca con il papà italofono, che lo può aiutare in tutte le materie.⁴⁹ Vorrebbe fare l'università per diventare poi creatore di videogiochi, non sa in futuro dove lui o i genitori abiteranno, il papà pensa invece che sarà in Italia, perché "a lui non piacciono i cambiamenti".

Per la mamma per andare bene a scuola è importante "avere una scuola comoda, genitori che ci tengono, e insegnanti competenti; per lui la scuola è bella, è una cosa scontata andare a scuola, lui non vede cose perché è un bambino che cresce in ambiente privilegiato, io alla sua età piangevo sotto un banano perché mio padre aveva perso il lavoro e quindi io non avrei potuto continuare scuola, io e mia sorella saremmo dovute andare a lavorare, poi sono venute fuori delle borse di studio". Il papà ha spinto perché non venisse iscritto alla media di zona: "io sto lavorando perché frequenti poi un liceo, la scelta della media lontana da casa va in questo senso, la media di zona non l'avrebbe aiutato, la maggior fatica dei prossimi tre anni, dovrebbe venire ripagata da una maggior facilità al liceo".

Interpellato su cosa bisognerebbe fare se arrivasse una famiglia da un altro paese Frozen yogurt pensa che i figli dovrebbero "fare un corso intensivo di italiano all'inizio, e poi, quando sanno l'italiano, fare scuola normalmente", anche ai genitori bisognerebbe offrire un corso di italiano L2, possibilmente usando la loro lingua come lingua veicolare; secondo la mamma ai figli neo-arrivati bisognerebbe offrire "l'aiuto di un compagno della stessa etnia che rassicuri che tutto andrà bene, una specie di tutor che aiuti all'inizio", ai genitori bisognerebbe offrire corsi di lingua "con gruppi separati maschi e femmine, questo garantisce che le donne riescano davvero a frequentare, ci vorrebbero insegnanti davvero in gamba, molti genitori sono in situazioni di costrizione, hanno problemi di relazione, il corso dovrebbe essere rilassante e divertente".

Se Frozen yogurt diventasse Ministro della Pubblica Istruzione "creerei una biblioteca con libri di molte lingue diverse e abolirei gli atti di bullismo", la mamma invece, oltre ad abolire l'INVALSI, offrirebbe "attività per coinvolgere i bambini e i ragazzi, per fargli passare tempo insieme, fare amicizia, tantissimi bimbi sono figli unici, ci vorrebbe un giardino per giocare in sicurezza, senza adulti, liberi"; il papà infine incrementerebbe "le attività laboratoriali, difficilmente basta l'insegnamento formale, andrebbe integrato per essere più proficuo, poi bisognerebbe rendere obbligatoria la gita di classe all'inizio dell'anno per migliorare la relazione, per condividere cose non quotidiane, infine bisognerebbe dotare gli allievi di libri elettronici".

46 Racconta il papà: "in prima elementare nelle riunioni c'erano tre mediatori, per cinese, arabo e rumeno, come italiano mi sentivo minoranza, erano fondamentali perché i genitori non parlavano proprio l'italiano, altrimenti la riunione sarebbe stata inutile".

47 Il papà pensa invece che non gli interessi migliorare il brasiliano.

48 Noce racconta: "i primi anni aveva sempre dieci, dalla quarta voti più bassi (fra l'8 e il 9), gran parte del risultato positivo dei primi anni è dato dalla media molto più bassa del normale dei suoi compagni di classe [non italofofoni], che avevano molte difficoltà".

49 "Mio marito vuole gestire i compiti del figlio in modo autonomo, non mi fa vedere neanche il diario, non ho voce in capitolo, se ripete la lezione a me, gliela fa ri-ripetere a lui, se suo padre me lo lasciasse migliorerebbe tantissimo nell'italiano"; secondo il papà in italiano "come lessico più o meno ci siamo, come organizzazione del pensiero e del discorso meno".

*Che cosa rimane dell'intervista:*⁵⁰ in questa casa la comunicazione è assolutamente squilibrata e la situazione si è inasprita nel tempo: i genitori hanno una comunicazione linguisticamente asimmetrica (la madre conosce la lingua del marito, ma non è vero vice-versa), e affermano di fatto di non comunicare più fra loro due. Il padre italofono non accetta la lingua e la cultura della compagna,⁵¹ e crea in questo modo continui momenti di tensione, che coinvolgono in primo luogo il figlio, conteso fra i due genitori che usano – anche – le rispettive lingue come strumento per averne l'esclusiva. In realtà Frozen yogurt è perfettamente a suo agio nelle due lingue e nelle due culture, anche se quella brasiliana è incarnata quasi esclusivamente dalla madre, vista l'assoluta eccezionalità di incontri con brasiliani e di viaggi nel paese. Un segno indiretto della "sofferenza linguistica" del figlio si nota quando immaginandosi adulto con una famiglia, spiega che lui comunque parlerà la lingua della futura moglie, facendola rientrare nella comunicazione coi figli (realizzando quindi una situazione opposta a quella che vive lui ora con suo padre).

La madre ha una grandissima capacità di riflettere sulla lingua, difende tenacemente l'educazione bilingue del figlio di fronte a un padre italofono che non imparando il brasiliano,⁵² rende impossibile comunicare a tre, e a un ambiente sociale ostile verso il bilinguismo "dal basso". Mae coruja non vuole rinunciare alla propria lingua e cultura, e vuole trasmetterle al figlio, il padre tende a rimuovere la parte linguistica e culturale "altra" di figlio e moglie, non vede i lati brasiliani del figlio, nega la sua complessità e parte della sua natura, idealmente vorrebbe cancellare le tracce passate, così come le occasioni presenti e future di "miscuglio e contaminazione". Dice di non essersi interessato di bilinguismo, e di non desiderare di interessarsene in futuro, rifiutare il confronto con l'altra lingua vuol dire creare conflitti con la moglie, e implicitamente con il figlio, che con la semplice e quotidiana scelta di una lingua o dell'altra, di fatto viene messo in un perenne conflitto di lealtà verso uno dei genitori, a cui implicitamente deve testimoniare fedeltà.

In questo caso fra i genitori è nato prima il conflitto linguistico o quello relazionale? La lingua ne è un segno, è la lingua l'oggetto del contendere, o in essa si cristallizzano le tensioni e le incomprensioni pregresse fra i partner?

8.1.1.7 Ronaldino (52) e Sorpresa (54), pendolari fra italiano, inglese, spagnolo e bini

Ronaldino ha 11 anni e frequenta la prima media, sua sorella Sorpresa ne ha 13 ed è in classe con lui. Come i loro genitori, arrivati in Italia 18 anni prima, hanno la cittadinanza nigeriana, anche se pensano di avere anche quella italiana.⁵³ Sono nati a Torino e hanno vissuto a Madrid per quattro anni (lui dai 3 ai 7 anni, lei dai 4 ai 9), dove lui ha frequentato la scuola materna e i primi due anni di elementari, lei invece ha rifatto l'ultimo anno di asilo, e ha poi frequentato i primi due di elementari, ripetendo la seconda,⁵⁴ a partire dalla terza elementare hanno ripreso la scuola a Torino perché loro madre è tornata in Italia coi quattro figli, mentre loro padre è rimasto a Madrid. Lo spagnolo è diventato la lingua adottiva di Ronaldino: "io sono l'unico dei fratelli che si ricorda lo spagnolo", ha un ricordo struggente della Spagna e vorrebbe ritornare a vivere lì.

La loro mamma in Nigeria "faceva tanti lavori", fra cui commessa e parrucchiera, aveva terminato le scuole superiori, "doveva finire l'università, ma non ce l'ha fatta", a Torino lavorava nella ristorazione, ma attualmente è disoccupata; di loro papà sanno che in Nigeria era disoccupato, ma non sanno dire altro.⁵⁵ La mamma in passato aveva frequentato il CTP "rifacendo la terza media", ciò nonostante loro spiegano di aiutarla "in tutto" con l'italiano. A casa i figli con la mamma parlano l'inglese nigeriano⁵⁶ (Sorpresa dice di usare con lei anche l'italiano), lingua dedicata anche al gioco degli scacchi, ambedue spiegano di capire, ma di non saper parlare il bini/edo. Ronaldino spiega: "sento mia mamma che lo parla", mentre Sorpresa reputa di avere l'esclusiva: "solo io capisco il nigeriano [NB il bini], ma

50 Chi scrive non riesce a rimanere neutra nei confronti della situazione di questa famiglia, l'unica in cui i genitori hanno espresso ambedue il desiderio di venire intervistati. Emerge infatti, direttamente o indirettamente, una sofferenza cronicizzata dalle parole degli intervistati, reificata nel bilinguismo del figlio.

51 Sullo scarso interesse all'interno di coppie miste dei partner italiani maschi verso la cultura e la lingua di origine delle loro compagne cfr. Maria Rita Vittori (2003: 37-41).

52 Paradossalmente Noce, pur affermando di non essere competente in portoghese, non si sottrae alla valutazione del portoghese di figlio e moglie.

53 Sorpresa scopre insieme all'intervistatrice, studiando bene la sua carta d'identità, di non avere la cittadinanza italiana.

54 "In seconda mi hanno fatto un corso di spagnolo fatto bene, ma poi mi hanno bocciato perché non sapevo bene la lingua, e non sapevo delle cose".

55 Ronaldino sembra avere un buon rapporto, anche se a distanza, col padre, mentre Sorpresa mostra di non avere desiderio di toccare argomenti che lo riguardano. Sul suo passato dice: "non mi ha mai detto niente di lui, zero", sul presente: "non abbiamo più contatti", preso atto di questo, non le sono più state rivolte domande riguardanti il papà.

56 In Nigeria l'inglese, lingua di scolarizzazione, è anche la lingua franca di tra persone di lingue etniche diverse, esiste anche nella versione africanizzata e semplificata chiamata anche "broken english".

non lo so parlare, mia mamma alcune volte mi parla bini, così lo imparo, e se vado al mio paese so parlarlo, se ci sono le sue amiche mi dice di andare via, perché sa che la capisco". Fra fratelli, anche a tavola,⁵⁷ usano l'italiano e l'inglese nigeriano, secondo Sorpresa a casa loro si usa più italiano che in passato: "con mia madre uso italiano e inglese mischiati, alcune parole inglesi non le conosco e le dico in italiano, lei così mi capisce lo stesso".

La lingua che Ronaldino usa più volentieri è l'italiano, perché è quella che sa meglio, ma quella che trova più bella è lo spagnolo. Ronaldino sogna in italiano, fra sé e sé pensa in italiano e spagnolo, e anche la televisione e i suoi giochi sono in ambedue le lingue. Con i suoi amici parla italiano, con quelli di famiglia e lo zio di Torino inglese nigeriano: "parliamo inglese, mio zio non conosce tanto l'italiano"; con la cugina, tornata nel frattempo in Nigeria, parlava invece l'italiano. Si ritiene essere un ragazzo bilingue, e pensa che questo sia vantaggioso, fra le altre cose perché si ha a disposizione una lingua segreta che gli altri non capiscono, tra gli svantaggi individua il fare confusione fra le lingue e lo scambiare le parole, contemporaneamente pensa che ora gli serva essere bilingue, per il futuro non lo sa, con sua moglie e i suoi figli parlerà solo italiano. Se pensa alla sua identità si sente italo-spagnolo.

Sorpresa usa più volentieri l'inglese: "vorrei fare l'università o in Canada o in America", la lingua più utile per lei è "l'italiano, per adesso". Quando sogna "sfortunatamente sogno in italiano, non sogno mai in inglese", questa è anche la lingua dei suoi dialoghi interiori, della televisione e dei giochi, con un bebè o un cucciolo usa l'inglese o l'italiano, i film registrati sono nelle due lingue, a cui si aggiunge anche lo spagnolo, la musica è in inglese e in spagnolo, le telefonate in inglese, così pure gli incontri con gli amici di famiglia. Con i suoi amici parla inglese o italiano, quando è impegnata il pomeriggio⁵⁸ (va tre volte a settimana al Sermig, e una volta all'Asai) usa l'italiano. Si sente bilingue e lo considera molto utile, anche perché la sua lingua di famiglia viene insegnata a scuola, e questa le permetterà di frequentare l'università nei paesi che desidera, o almeno lo spera. Le piacerebbe che a scuola si tenessero incontri sul bilinguismo, mentre suo fratello al riguardo è interlocutorio. Le lingue che parlerà con il suo futuro marito dipendono anche da lui, probabilmente saranno il bini e l'inglese, le stesse che vorrà parlare coi figli, anche se in questo caso dipenderà dal paese di residenza, ci tiene a trasmettere "il bini: è la mia lingua". Si percepisce come italo-nigeriana, un miscuglio delle due culture.

Rispetto ai festeggiamenti fratello e sorella hanno idee specularmente diverse, secondo lui si festeggiano solo le feste italiane, in inglese e in italiano, secondo lei quelle di ambedue i paesi, ma solo in inglese. A Torino frequentano la parrocchia cattolica della comunità nigeriana, lì si parla italiano, inglese e bini: "ci sono tante lingue nigeriane diverse". Non ricevono visite dalla Nigeria, "ci sono due zie in Spagna, altri qui in Italia, siamo sparsi", e loro non ci sono mai andati. Sorpresa descrive la profonda tristezza che le deriva da non aver mai incontrato i nonni: "vorrei conoscere mia nonna prima che muoia, l'altra non l'ho mai conosciuta, mando le mie foto per mostrare quanto sono cresciuta, quando stampiamo le foto le facciamo doppie per mandarle ai nonni", coi parenti comunicano per telefono, però "sentiamo molto di rado i miei ultimi due nonni rimasti".

Loro mamma capisce poco degli avvisi di scuola, suo figlio dice: "glieli leggo io", sua sorella integra: "traduco tutto io", partecipa quando può a colloqui e riunioni, Ronaldino la aiuta sia per la comunicazione orale che per quella scritta; se è possibile "un prof che sa l'inglese fa da interprete durante i colloqui", non viene attivato un mediatore. Se arrivasse una famiglia da un altro paese secondo Ronaldino bisognerebbe offrire un laboratorio d'italiano su più livelli, Sorpresa concorda,⁵⁹ ci vorrebbe "un corso per imparare bene l'italiano, anche per saperlo scrivere bene, ci dovrebbero essere tantissimi corsi per migliorare l'italiano, però sempre sapendo la propria lingua, è importante conoscerla"; per i genitori bisognerebbe poter chiamare un mediatore, e poi "la scuola dovrebbe imparare l'inglese e usare la lingua dei genitori".⁶⁰

In classe ci sono compagni di "tantissimi paesi diversi: Algeria, Cina, Congo, Italia, Marocco, Nigeria, Pakistan, Romania", la loro lingua di famiglia viene insegnata a scuola come prima lingua straniera, e hanno quindi un voto in pagella (Sorpresa spiega: "per me è importante imparare anche a scrivere l'inglese"), non si tematizza che è anche la lingua ufficiale della Nigeria, e "non fanno mai domande sulla Nigeria". Ronaldino ha imparato l'italiano al nido, a scuola gli crea problemi nelle microlingue e nell'orale: "capisco, ma non so bene come dire le cose, in scienze ci sono parole che non ho

57 Sorpresa racconta: "mangiamo solo fra fratelli, mia mamma non mangia con noi perché fa le faccende di casa".

58 Il fratello è in sedia a rotelle e questo potrebbe forse spiegare perché non abbia appuntamenti fissi il pomeriggio, e non frequenti il doposcuola, potrebbero esserci difficoltà legate ai trasporti (?).

59 Sorpresa parla all'intervistatrice, siamo nel mese di aprile, di una nuova compagna arrivata solo quell'anno, scolarizzata in inglese, e che Sorpresa aiuta in classe, anche gli insegnanti la "aiutano", a scuola però non ha mai avuto un corso di italiano, lo segue invece al doposcuola con dei volontari.

60 Cfr. il portale "Parlo la tua lingua" sul sito del MIUR <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/parlo-la-tua-lingua>.

mai sentito". Sorpresa l'ha imparato al nido e alla materna, guardando la televisione e ritornata a Torino da Madrid "in terza elementare c'era un ragazzo in classe che me lo insegnava,⁶¹ per me non è così facile parlare italiano, ho fatto avanti e indietro con la Spagna", i problemi maggiori con l'italiano li ha, come il fratello, nell'orale e in scienze: "studio scienze, ma alla fine non riesco a dirla, e prendo sempre brutti voti".

Ronaldino legge volentieri, in italiano senza problemi, mentre in inglese è più lento, fa fatica, e "certe parole non le conosco". Sorpresa non ama leggere, e ha difficoltà sia in inglese che in italiano, a casa hanno libri per ragazzi nelle due lingue. Usano ambedue la biblioteca di scuola, dove trovano libri in italiano e in inglese, Ronaldino spiega: "io non prendo i libri in inglese perché non potrei riportarli indietro subito [= sono lento a leggerli]". Lui scrive senza fatica in italiano, anche se "a volte sbaglio le doppie", in inglese invece ha più difficoltà, non gli interessa però perfezionarlo perché: "io vorrei migliorare lo spagnolo". Anche lei scrive senza problemi in italiano: "mi viene naturale", le piacerebbe perfezionare le microlingue disciplinari e l'esposizione orale, in inglese ha più difficoltà, in particolare per il lessico e l'ortografia, le piacerebbe migliorare comprensione e produzione scritta.

A scuola ambedue hanno un profitto discreto, le materie preferite di Ronaldino sono matematica, scienze e geometria, "tutte le materie con dei numeri", lui è bicalculico: "i conti a casa li faccio in inglese, a scuola in italiano", lei addirittura tricalculica, usa binì, italiano e inglese, e di matematica va molto bene. Lui i compiti li fa a casa e ha difficoltà, se ha dubbi si rivolge a sua sorella: "però mia sorella non sa tutte le cose che mi servono", Sorpresa riesce a farli bene perché va al doposcuola⁶² dell'Asai "ad esempio di scienze, in cui vado male, grazie a loro sto recuperando", oppure si affida al vocabolario di italiano "per i compiti, se non capisco qualcosa", la loro mamma non li può aiutare. La scuola per la mamma è molto importante "per riuscire ad avere un buon lavoro", mentre per Sorpresa serve "per imparare nuove cose". Per andare bene a scuola per Ronaldino bisogna "consultare la biblioteca", studiare a casa e dare un ruolo importante all'istruzione, per Sorpresa impegnarsi il pomeriggio ed essere motivati. Non sanno che scuola superiore frequenteranno esattamente, ma desiderano fare l'università.

Da grande lui vorrebbe vivere in Spagna o negli Stati Uniti, e lavorare come avvocato, lei in Canada con una professione ancora da definire. Se potesse cambiare le cose come Ministro della Pubblica Istruzione Ronaldino ridurrebbe l'orario di lezione (frequenta una scuola media con orario prolungato), aumenterebbe gli intervalli, darebbe meno compiti a casa e intensificherebbe lo studio delle materie scientifiche, Sorpresa invece offrirebbe all'interno delle scuole corsi di lingua di famiglia, di italiano L2 su più livelli, inclusi "corsi per imparare a leggere meglio e sul metodo di studio", infine laboratori pomeridiani di danza, canto, musica ...

Che cosa rimane dell'intervista: i due fratelli hanno condiviso lo stesso percorso di vita, elaborandolo però in modo diverso. Ronaldino, venuto a vivere in Spagna in coincidenza dell'inizio della scuola materna, non ha avuto problemi ad integrarsi nel sistema scolastico spagnolo, ama lo spagnolo e vorrebbe perfezionarlo, per poi trasferirsi in Spagna; Sorpresa, più grande di due anni, arrivata a Madrid ha frequentato un anno suppletivo di scuola materna in preparazione alle elementari, terminata la prima le è stato poi offerto, tardivamente, un corso di spagnolo mirato, e ha dovuto ripetere la seconda perché non sapeva la lingua. Con suo fratello condivide alcune insicurezze nell'italiano, che rendono loro difficile lo studio disciplinare, in assenza di un appoggio genitoriale nello studio lei riesce a risolvere i suoi dubbi con i volontari del doposcuola, ma vorrebbe che fosse la scuola a farsene carico tramite corsi di italiano, anche a livello avanzato. La lingua di famiglia è sostanzialmente l'inglese nella variante nigeriana, l'inglese lo studiano anche a scuola imparando a leggerlo e a scriverlo, questo è importante per Sorpresa che vorrebbe poi studiare in paesi anglofoni. Il binì è l'altra lingua di famiglia, che la mamma insegna alla figlia in maniera esplicita e che lei, pur avendo solo competenze ricettive, considera la "sua" lingua, e che desidera usare col futuro marito e coi figli.

8.1.1.8 Margherita (62) e Giovanni (106), il bilinguismo e il biculturalismo possibile

Giovanni ha 17 anni e frequenta la quarta liceo scientifico in una sezione bilingue italo-francese che porta alla doppia maturità ESABAC, è figlio unico e ha due cittadinanze: quella della mamma, portoghese arrivata a Torino 21 anni prima per amore, e quella del papà italiano. Sua mamma in Portogallo lavorava come psicologa e continua a farlo a Torino, suo papà è rappresentante editoriale, sono ambedue laureati.

⁶¹ Verosimilmente un ragazzo del servizio civile internazionale del Comune.

⁶² Le chiedo se può spiegare alla compagna cinese intervistata poco prima della presenza del doposcuola del Sermig, lei risponde che le iscrizioni si fanno [per un certo numero di posti] a inizio anno, "Elisa" non sa di questa offerta, e men che meno la sua mamma.

Margherita aveva imparato l'italiano già in Portogallo: "ho studiato all'Istituto Italiano a Lisbona, ho ottenuto l'ultimo livello (8 su 8)", a detta del figlio di regola non ha bisogno di aiuti "a volte può avere dubbi di ortografia", segue senza tralasciare le questioni scolastiche del figlio.

Giovanni con la mamma parla sia italiano che portoghese: "dipende se parliamo di cose riguardanti il Portogallo, la famiglia, allora usiamo il portoghese, se parliamo di cose riguardanti l'Italia, la scuola, usiamo l'italiano"; con il papà usa prevalentemente l'italiano, ma "dipende da dove ci troviamo, in Portogallo con mio papà parlo ogni tanto in portoghese, lui lo usa con la famiglia di mia madre"; a tavola si usa "generalmente l'italiano, ma in Portogallo il portoghese", similmente i genitori fra loro usano di regola l'italiano, ma in Portogallo il portoghese. Margherita negli ultimi anni in famiglia osserva più italiano che in passato.

La lingua che Giovanni usa più volentieri è l'italiano, perché la sente di più e gli viene più facile, le lingue più belle sono l'italiano e il portoghese, comprende anche lo spagnolo, pur non avendolo studiato, perché "lo spagnolo è simile all'italiano e al portoghese". A suo parere il bilinguismo può avere degli svantaggi, fra questi "si può fare confusione o si può sapere una lingua meno bene dell'altra, ma generalmente è vantaggioso", per la mamma invece essere bilingue ha solo vantaggi, ad esempio "quando siamo in Portogallo nostro figlio sta con la famiglia e con gli amici esattamente come uno di lì, l'accento è un po' diverso, ma è completamente inserito". Giovanni si percepisce come ragazzo bilingue, sarebbe lieto di aver accesso a informazioni sul bilinguismo, e di partecipare ad incontri sul tema; la/e lingua/e che parlerà con la sua futura partner dipenderà anche da lei, quella/e che userà coi figli dipenderà non solo dalla futura moglie, ma anche dal paese in cui abiteranno. I suoi genitori in passato si sono informati sull'educazione bilingue: "mio marito era molto interessato, quando nostro figlio era piccolo io leggevo degli articoli, ma ero partita con le idee molto chiare rispetto al fatto che l'avrei cresciuto bilingue, anche se non sapevo esattamente la strada". Oggi alla mamma piacerebbe nuovamente avere informazioni sul bilinguismo: "non ho più un interesse personale, mio figlio è grande, mi interessa dal punto di vista professionale, perché tengo laboratori nelle scuole con bambini neo-arrivati".

Interpellato sulla sua identità Giovanni si dice figlio dei due paesi: "se sono in Italia mi percepisco più come italiano, e viceversa mi sento portoghese per la parte materna della famiglia, così come il paesaggio e le città, la gastronomia": La mamma fa una valutazione simile e aggiunge: "ora, in età di opposizione, mio figlio passa il tempo a farmi battute sulla crisi portoghese...". Giovanni sogna e pensa fra sé e sé in italiano, con un bebè o un cucciolo parla in portoghese, "col mio gatto a volte parlo in portoghese, perché viene dal Portogallo". Di musica "non ne ascolto molta, ma più in portoghese", usa le due lingue per televisione e film, internet, chat e giochi. La lingua che usa con gli amici di famiglia dipende dal paese in cui si trovano, lo stesso avviene per le feste: "a Natale di solito siamo in Portogallo". A Torino non ha parenti portoghesi, ma a anni alterni ricevono visite dai nonni, zii, cugini e amici, che si fermano per un paio di settimane; loro due volte all'anno vanno in Portogallo, dove si fermano complessivamente due mesi: "a Natale stiamo 15 giorni, in estate 6 settimane, andiamo prima a Lisbona, e poi alla casa al mare dei nonni"; la mamma spiega: "è una scelta fatta consapevolmente, invece di fare altri viaggi, da turista, appena di può si va in Portogallo e dalla mia famiglia, anche per il figlio, per la relazione, che non si crea in pochi giorni, ma con il tempo e condividendo la quotidianità, in questo modo però abbiamo di fatto rinunciato a fare turismo". Giovanni comunica regolarmente con parenti e amici portoghesi per telefono e con skype.

Nella sua classe la maggior parte dei compagni sono italiani, e ogni tanto gli vengono poste domande sulla lingua e cultura portoghese. Il portoghese non può impararlo a scuola, fuori scuola non saprebbe dove, in passato l'ha studiato per qualche tempo con la mamma: "leggendolo ho imparato un po' a scriverlo, ma faccio abbastanza errori, quando avevo 6-7 anni mia mamma mi ha insegnato qualcosa,⁶³ non ho tante occasioni di scrivere in portoghese, lo approfondirei se ne avessi l'occasione e la necessità, se si presentasse una finalità specifica mi piacerebbe fare un corso presso una scuola di lingue". Il suo italiano non gli crea problemi a scuola, in caso di necessità utilizza il vocabolario: "a volte ho dubbi di ortografia, ad es. sui plurali irregolari".

Legge volentieri,⁶⁴ prevalentemente in italiano, "in portoghese leggo articoli di giornale in internet, magari non capisco qualche parola, ma interpreto il senso dal contesto"; in italiano legge con facilità, e cerca i libri fra la biblioteca di casa e le diverse biblioteche civiche⁶⁵ che frequenta, "a casa c'erano colane di libri per ragazzi in portoghese che mi piacevano, a volte me li leggeva mia madre, a volte me li leggevo io, mia madre me li leggeva verso i 5-6 anni, io da solo li leggevo verso gli 11-12 anni, a casa

63 La mamma racconta: "quando era piccolino mio figlio per un po' di anni ha fatto esercizio con me, poi alla televisione c'erano programmi per bambini fatti benissimo che lui adorava, era molto motivante.

64 La mamma è anche una forte lettrice e, oltre a leggere in italiano e in portoghese, legge in francese e in inglese.

65 Margherita spiega "libri in portoghese si trovano alla biblioteca Cesare Pavese, alla Centrale, in corso Vercelli, per l'iniziativa 'Libri in lingua', le mamme leggevano libri in lingue di famiglia".

abbiamo fin troppi libri, cerco di prenderli in prestito in biblioteca". Scrive in ambedue le lingue, in portoghese quando scrive ha difficoltà di grammatica, coi verbi e l'ortografia, in particolare con i segni diacritici, "scrivo soprattutto mail ai parenti, poi le faccio rileggere a mia madre, il senso si capisce, ma lei mi corregge gli errori". Di portoghese vorrebbe approfondire non tanto "la lingua, quanto la letteratura, io ho un registro linguistico medio-alto più che familiare", in italiano gli piacerebbe imparare qualche termine tecnico in ambiti specialistici.

Ha un buon profitto scolastico e studia a casa, in passato se aveva domande ambedue i genitori lo potevano aiutare, in particolare in francese, inglese e latino. Per figlio e madre la scuola è importante, quest'ultima ci tiene a dire che "però ci sono anche altre cose importanti nella vita". Secondo Giovanni per andare bene a scuola bisogna "avere un'idea di quel che si vuol fare nel futuro, scegliere una scuola che ti piace", se si va male al liceo dipende dalle competenze pregresse, "rispetto alle tante bocciature in prima [superiore] sicuramente incide la preparazione avuta alle medie, se dopo qualche settimana di scuola si fa una verifica sui verbi italiani e si prende 1 o 1,5 ...";⁶⁶ l'italiano ha un ruolo importante "anche per materie come storia, filosofia, ci sono abilità diverse fra scritto e orale". Finito il liceo gli piacerebbe frequentare un'università in ambito matematico o economico, oppure il politecnico, non sa esattamente quale lavoro farà, forse l'economista o lo statistico "spero di avere un lavoro, innanzitutto", e non sa in che paese vivrà: "non avrei problemi a spostarmi, dipende dalle condizioni economiche e sociali future, sicuramente conoscere il portoghese può aprire delle strade, anche verso il Brasile", sa che i suoi genitori desiderano da pensionati andare a vivere in Portogallo.

Se potesse essere Ministro per un giorno si occuperebbe del suo indirizzo scolastico, "il liceo scientifico: diminuirei le ore di latino, inserirei informatica ed economia, farei studiare meglio le lingue straniere, e farei utilizzare regolarmente i laboratori di chimica e fisica, facendo fare delle lezioni anche applicative, creerei collegamenti con l'università". In più offrirebbe "corsi intensivi di italiano per bimbi neo-arrivati, in modo che si possano inserire rapidamente e possano seguire le lezioni in modo funzionale; ci sono bimbi cinesi che hanno compagni che gli fanno da traduttori, e sono già a scuola da tempo, non c'è null'altro, come fa a seguire?".

Che cosa rimane dell'intervista: Giovanni ha contatti regolari e intensi con paese della madre, "l'altra lingua e cultura" vengono supportate anche dal padre, che ha imparato la lingua della moglie e soggiorna spesso nel suo paese: esse di fatto, anche se a margine, entrano nel quotidiano. Le scelte linguistiche e di viaggio sono condivise fra i genitori, che si sostengono l'un l'altro. I genitori, ambedue colti e plurilingui, hanno scelto insieme, convinti, di educare il figlio in maniera bilingue, la mamma per molti anni ha "investito" in modo mirato nel portoghese del figlio: usandolo per comunicare con lui, per le letture, i giochi e la televisione, e soprattutto per i viaggi regolari e frequenti in Portogallo, una scelta compiuta per motivi linguistici, ma soprattutto per mantenere una relazione stretta con una parte di famiglia, per mantenere radici, per avere due "case", per lui è "normale" avere un pezzo di famiglia altrove di cui sente di fare parte, quando è in Portogallo non è un turista. In questo giovane adulto il seminato ha portato frutti, anche se rispetto all'italiano usa meno il portoghese, vi si sente a suo agio, interagisce oralmente senza problemi ed è in grado di seguire tutti gli argomenti che lo interessano; si valuta un po' carente nella produzione scritta ma pensa che, alla bisogna (immagina che conoscere questa lingua gli possa aprire strade lavorative in futuro), non avrebbe problemi a studiare e integrare le sue competenze con quelle oggi carenti, a scuola ha scelto un indirizzo bilingue con il francese, e ha un grado altissimo di riflessione sui fenomeni linguistici. Si sente cittadino del mondo, e pensa che l'altra sua lingua di famiglia sia una ricchezza, e non un handicap. Verso il portoghese ha un rapporto sentimentale (degli affetti e delle amicizie) e funzionale (le letture dei quotidiani in internet). Sicuramente il mestiere della mamma e l'interesse del padre verso la lingua e la cultura della moglie sono state le premesse indispensabili per questo modello di educazione bilingue di serena attenzione, per portare avanti questa scelta educativa ha aiutato sicuramente il doppio stipendio dei genitori, ed il fatto di avere un figlio solo, che rendono possibile comprare ogni anno sei biglietti aerei verso un paese non lontano.

8.1.1.9 Viola (147) e Cristina (148), la serenità e la fatica di una nuova vita in Italia

Viola ha 14 anni e frequenta la seconda media, fino ai cinque anni è cresciuta in Ucraina⁶⁷ con la madre biologica ed i fratelli, fino ai nove è stata poi in un orfanotrofio e, racconta Cristina, "è arri-

⁶⁶ In Italia, utilizzando una scala da 1 a 10, a verifiche gravemente insufficienti vengono normalmente assegnati voti come 3 e 4, il 2 corrisponde di regola a un compito lasciato in bianco, assegnare voti come 1 o 1,5 sembra legato alla scelta di un singolo insegnante.

⁶⁷ All'inizio Viola dice di sé che è russa, durante l'intervista emerge poi l'Ucraina, parla di Kiev, Cristina spiega che agli sconosciuti preferisce presentarsi come russa, è ad ogni modo russofona.

vata la prima volta in Italia nel 2005, l'abbiamo conosciuta tramite i viaggi 'Pro Chernobyl',⁶⁸ veniva tramite un'associazione,⁶⁹ stava due mesi d'estate e un mese d'inverno con noi [una coppia italoфона]. Loro abitano in un paesino nella prima cintura di Torino,⁷⁰ e nel tempo si era creato un legame così forte fra loro tre, che Viola un giorno ha chiesto loro di diventare i suoi genitori: hanno acconsentito con gioia e quattro anni dopo, dopo faticosissime procedure burocratiche, sono riusciti finalmente ad adottarla; non hanno altri figli ma lei ha "quattro fratelli"⁷¹ in Russia [=Ucraina], io sono la quinta". In Ucraina aveva iniziato la scuola a nove anni frequentando la prima e la seconda elementare,⁷² arrivata definitivamente a Torino a undici anni è stata iscritta⁷³ in terza elementare, poi ha fatto la quarta, e infine ha "saltato" la quinta;⁷⁴ fra la prima e la seconda media ha cambiato scuola, il suo ritardo scolastico è ora di due anni. Attualmente ha sia la cittadinanza ucraina che quella italiana, ma a 18 anni, secondo la legge ucraina, dovrà decidersi per una delle due.

I suoi genitori sono impiegati⁷⁵ e hanno il diploma di scuola superiore. A casa si usa esclusivamente l'italiano, ma i genitori hanno voluto da subito, e contro i consigli della psicologa dell'associazione per l'adozione, che Viola portasse avanti il suo russo, la mamma spiega: "abbiamo scelto noi genitori di farle fare la scuola russa,⁷⁶ all'inizio Viola non ne era contenta, ora sì, all'inizio per il russo aveva un'insegnante privata, è stata poi lei a consigliare la scuola russa, che si è aggiunta alle lezioni private; Cristina dice: "anch'io vorrei imparare il russo, il problema è il tempo". La lingua che Viola usa più volentieri è l'italiano: "perché vivo qui", la più bella è il francese. Si sente una ragazza bilingue, e ne dà questa definizione: "un bilingue è una persona che nello studio a scuola ha un pochino di difficoltà, però secondo me è molto più avvantaggiato, impara meglio delle cose rispetto ad altri ragazzi, essendo abituato a cambiare lingua, è più sciolto". I vantaggi per lei sono che "è più facile imparare la storia, riesci a comprendere di più, [essere bilingue] mi serve qui a scuola [per l'italiano], e mi serve per comunicare con mio fratello quando d'estate viene qui".⁷⁷ Per Viola gli svantaggi si incontrano invece nell'italiano disciplinare, nel riuscire ad avere un livello adeguato nelle due lingue, e capire tutto. Le piacerebbe sapere di più sull'argomento, e che a scuola si offrissero incontri per gli studenti, "quelli alla scuola russa sono solo per i genitori". Da adulta con suo marito parlerà italiano, e coi suoi figli russo, si sente italo-ucraina, mentre la mamma pensa che si veda solo come italiana. Secondo la mamma una bilingue "è una persona che ha due lingue e culture diverse, un mix di due cose insieme, c'è anche la multiculturalità", per lei il bilinguismo non ha svantaggi ma solo moltissimi vantaggi, fra cui l'apertura verso gli altri, "io da piccola avrei voluto essere una bilingue, ho sempre visto il bilinguismo come cosa positiva", anche se attualmente a sua figlia non serve perché "in questo momento il russo lo usa solo a livello suo, personale". Cristina partecipa "agli incontri per genitori della comunità russa sul bilinguismo, sto seduta vicino a una mamma che mi traduce, sono molto interessanti".

Viola sogna nelle due lingue: "mia mamma mi dice che quando sogno urlo e parlo russo, però io sogno in italiano"; la televisione, i film registrati, la musica e le telefonate sono in italiano e in russo (i genitori le hanno preso DVD e cercato canali satellitari in russo); l'italiano lo usa per parlare fra sé e

68 Si tratta di soggiorni climatici per bambini e ragazzi che vivono in zone contaminate, poiché sottrarsi anche per periodi brevi agli effetti delle radiazioni ha un effetto molto positivo sulla loro salute, le famiglie che li ospitano sono tutte di volontari. Cfr. ad es. <http://www.chernobyl2000.it/>.

69 Viola racconterà molte delle vicende che la riguardano in maniera romanzata, ecco la sua descrizione: "prima di venire adottata stavo in orfanotrofio, la mia scuola [l'orfanotrofio] ha deciso di farmi viaggiare, e stavo tutta l'estate e tutto l'inverno a Torino con delle piccole pause".

70 E' l'unica ragazza del campione che capisce il piemontese. Ciò deriva dall'aver non solo genitori italo-foni e piemontesofoni, ma anche dal vivere in un piccolo paese in cui il piemontese viene usualmente parlato, i suoi genitori sono gli unici parlanti di piemontese del campione.

71 Tre fratelli vivono con la nonna, il quarto, disabile grave (non riconosce la sorella), sta nello stesso istituto in cui viveva lei.

72 La mamma spiega che Viola in Ucraina aveva iniziato la prima elementare a 9 anni, "non avevano la scuola all'interno dell'istituto e non potevano accompagnarli alla scuola di paese, quando erano grandi abbastanza ci andavano da soli, era una classe separata con insegnante in pensione, erano relegati in un'ala della scuola, e non stavano con gli altri bimbi".

73 Cristina racconta: "ha iniziato il 1 febbraio ed è stata messa in prima elementare, lei ha un doppio problema, non solo linguistico ma anche cognitivo per non aver fatto nulla fino a 11 anni, [è cresciuta in modo trascurato, senza stimoli], la scelta della scuola paritaria è stata casuale, quando ero andata a parlare alla scuola pubblica avevano visto solo i problemi, non sapevano come trovare risorse per risolverli, in quella paritaria a parole mi hanno tranquillizzato, ma poi non l'hanno seguita".

74 Questo il racconto di Viola: "io in Russia facevo già la quinta, quindi alcune cose le sapevo già, quindi ho deciso di andare subito in prima [media], anche perché ero stata retrocessa di due classi ed ero con bambini più piccoli di me", e quello della mamma: "poi dopo la 4 elementare ha saltato la 5 ed è andata in prima media, aveva difficoltà relazionali con i compagni perché era tanto più grande [aveva 3 anni in più], in seconda media l'abbiamo cambiata di scuola, non eravamo contenti né del piano formativo né dei compagni".

75 Secondo Viola sono "i capi di un'azienda".

76 Cfr. per maggiori informazioni sulla "scuola russa" v. 4.2.2.9 Russo.

77 Il fratello è l'unico familiare con cui ha contatti, continua a venire tutte le estati all'interno del progetto "Pro Chernobyl".

sé, e con un bebè, per la ginnastica artistica e internet, così come per chiacchierare con le sue amiche (anche quelle della comunità russa) e con gli amici di famiglia. Si festeggiano le feste di ambedue i paesi⁷⁸ in ambedue le lingue. Una volta all'anno incontra suo fratello, in passato andavano una volta all'anno in Ucraina a trovarlo, ora non ci vanno più: "non possiamo sentirci per telefono, lui è un pochino disabile, non posso parlare direttamente con lui, altrimenti vuole venire sempre in Italia, piange", la mamma racconta ancora: "due volte all'anno vengono qui i suoi amici dell'orfanotrofio, lei potrebbe andare a incontrarli se volesse, è un pensiero che le viene, ma le crea sofferenza, perché lei ora ha una famiglia e sta in Italia, loro no".

I genitori non hanno problemi a comunicare con la scuola⁷⁹ e sono molto attenti alla sua vita scolastica. Se arrivasse a Torino una famiglia da un altro paese per Viola bisognerebbe offrire ai figli il doposcuola e "farli comunicare giocando con compagni italiani", non sa che cosa si potrebbe offrire ai genitori. Per Cristina i genitori andrebbero supportati con una mediatrice, ai figli bisognerebbe dare "un piano di studi differenziato, un'assistenza diversa, strumenti diversi, non solo lo studio nozionistico, bisognerebbe realizzare un programma personalizzato, nostra figlia arrivata in Italia è stata retrocessa di due classi perché non sapeva l'italiano,⁸⁰ per lei è stato molto pesante, a un certo punto ha dovuto cambiare scuola".

Nella classe di Viola ci sono solo compagni italiani⁸¹ che "sono curiosi rispetto alla lingua e alla scrittura russa, nostra figlia ne è orgogliosa". Viola è contenta di studiare il russo e vorrebbe continuare a farlo, l'italiano l'ha imparato: "comunicando con i miei,⁸² usando anche i gesti, e mano a mano ho imparato a leggere e a scrivere, ho imparato anche a scuola, con insegnanti che mi facevano lezione due-tre ore a settimana";⁸³ tace sia sull'insegnate privato di russo che su quello di italiano che, da quando è arrivata in Italia, vede settimanalmente.⁸⁴ Lei dice che il suo italiano a scuola è adeguato, e che se ha dubbi si rivolge ai compagni, contemporaneamente spiega di avere difficoltà "in tutto quello che riguarda l'italiano: grammatica, epica, letteratura, so i contenuti, ma non so spiegarli con le parole precise", secondo la mamma l'italiano le crea difficoltà anche in scienze, storia e geografia.⁸⁵

La mamma legge volentieri in italiano, ma a casa hanno libri anche in francese e in russo: "abbiamo libri in russo perché mio padre ha sempre lavorato e viaggiato all'estero, abbiamo avuto sempre ospiti dall'estero, se dovessimo per qualche motivo trasferirci, non avrei paura di andare anche in Russia". Anche a Viola piace leggere, lo fa in italiano, prendendo in prestito libri anche dalla biblioteca comunale, in russo poco volentieri, "non mi piace leggere in russo, non leggo perfettamente", la mamma aggiunge al riguardo, "lei lo fa solo se io glielo dico, altrimenti non lo farebbe mai, la difficoltà c'è, ma lei non se la pone", se non conosce delle parole si rivolge ai genitori,⁸⁶ agli insegnanti o al vocabolario. Viola racconta che scrive spesso bigliettini durante le lezioni, nelle due lingue: "scambio bigliettini sia nella scuola italiana, che in quella russa". In italiano le piacerebbe saper scrivere meglio, in particolare per la grammatica e l'ortografia, la mamma spiega: "scrive molto, le piace scrivere, scrive tantissimo, però la grammatica, i tempi dei verbi, sono un pasticcio". In russo ha difficoltà a scrivere: "mi piace scrivere ma in russo lo trovo noioso, è una lingua deprimente, l'italiano è una lingua vivace, mia mamma mi dice che quando parlo in russo o italiano sono due persone diverse", Cristina aggiunge: "sul russo non sono in grado di valutare, alla scuola russa mi dicono che è bravina"; più in generale "oggi è consapevole che le manca molto lessico in ambedue le lingue".

78 Sua mamma dice: "le ricordiamo le feste russe", Viola si riferisce probabilmente a festeggiamenti presso la scuola russa.

79 Questo è vero solo in parte, perché pur essendo italofoeni e avendo frequentato le scuole Italia, non conoscono tutte le opportunità normative che la scuola offre oggi, v. a p. 460 quel che Cristina dice riguardo alla possibilità di un PEP, di cui viene a sapere con tre anni di ritardo.

80 In realtà la retrocessione derivava anche dalla mancata scolarizzazione in Ucraina, la mamma descrive norme di buona pratica didattica che non ha esperito nella prima scuola frequentata dalla figlia, paritaria e a pagamento in cui, dopo generose rassicurazioni a parole, la figlia è stata messa in classe a seguire lo stesso programma dei compagni con gli stessi obiettivi didattici, delegando completamente alla famiglia (e agli insegnanti privati) sia l'apprendimento dell'italiano, che il progressivo recupero delle conoscenze e competenze non acquisite. D'altro conto la scuola pubblica, consultata in prima istanza, aveva spiegato alla mamma che non avrebbe avuto risorse per seguire la figlia nel modo adeguato.

81 Viola frequenta e ha frequentato due scuole paritarie cattoliche, che prevedono il pagamento di una retta mensile.

82 La mamma racconta: "l'italiano l'ha imparato sul campo e glielo abbiamo insegnato noi [genitori], le abbiamo insegnato a scrivere, leggere, per quel che si può fare a casa, andata a scuola sapeva già qualcosa, non siamo contenti, ci siamo fidati della scuola, ma ha lasciato lei e noi da soli".

83 Non si riferisce alla sua ex scuola elementare, bensì ai soggiorni "Pro Chernobyl", che prevedevano anche un mini-corso di italiano per i bimbi soggiornanti.

84 I primi anni più volte a settimana, ora una volta sola.

85 Cristina racconta: "storia, geografia e scienze le studiamo proprio insieme, lei legge, la aiuto a capire, me le ripete, tutti i compiti li facciamo insieme".

86 La mamma riporta: "lei viene a chiedere a me, io la rimando al dizionario".

Viola non ha né frequentato il nido né la materna, i primi anni in Italia aveva difficoltà: "non conoscendo bene l'italiano avevo poca voglia di studiare", dal punto di vista della mamma: "lei era molto remissiva, non reagiva quando non capiva"; nel frattempo è migliorata ed è globalmente sufficiente.⁸⁷ Le sue materie preferite sono francese, italiano e sport, quella che ama meno è matematica,⁸⁸ "non riesco a prendere più di 5,5", conta in italiano. Viola racconta di fare i compiti a casa di amiche, al doposcuola e a scuola, la mamma spiega invece che li fa soprattutto a casa, Viola è contenta di come li fa, i suoi genitori e i ripetitori privati la possono aiutare. Per lei per andare bene a scuola bisogna impegnarsi e studiare a casa, e non avere "paura che se tu studi, gli altri ti prendono in giro e ti dicono 'sei uno sfigato'". Per sua mamma serve "un ambiente accogliente, senza diffidenza verso lo straniero, senza derisione, mia figlia ci rimaneva molto male quando andava alla lavagna, sbagliava, e arrivava il 'commentino', nella nuova scuola le danno una pacca sulla spalla e le dicono 'non te la prendere'". Per lei e per i suoi genitori la scuola è importante, la mamma dice "fondamentale, quasi importante quanto la famiglia, ora anche lei la vede bene, dopo averla cambiata". Viola conclude le medie vorrebbe iscriversi al liceo delle scienze umane: "fin da piccola ero in orfanotrofio, fin da piccola seguivo io i bambini più piccoli, li curavo", le piacerebbe poi studiare Scienze della Formazione all'università e diventare maestra d'asilo, continuando a vivere a Torino. La mamma spiega: "lei vuol fare la maestra d'asilo, spero che riesca a fare il percorso che la porta a raggiungere quell'obiettivo, la scuola è uno strumento di vita, non è fine a se stessa".

Se Viola diventasse Ministra della Pubblica Istruzione proporrebbe lo studio intensivo delle lingue straniere, anche tramite scambi e lezioni CLIL, offrirebbe corsi di ballo, canto e arte, abolirebbe le materie poco gradite; se la mamma diventasse Ministra: "farei fare formazione agli insegnanti verso l'accoglienza a realtà straniere, darei alle scuole strumenti e fondi, farei coinvolgere di più le famiglie, le farei informare su quali sono i loro diritti: del PEP [=piano educativo personalizzato] l'ho saputo dopo tre anni che andava a scuola, col senno di poi, se potessi tornare indietro, punterei i piedi e pretenderei".

Cosa rimane dell'intervista: Viola ha una grossa sfortuna, quella dell'abbandono e della sua prima vita, ma ha la grossa fortuna dell'incontro coi suoi genitori adottivi che, con molto amore, sensibilità, intelligenza e determinazione, la sostengono e l'accompagnano nel suo percorso di crescita, scolastico e personale. Grazie alla propria forza di volontà e a quella della sua famiglia negli anni ha recuperato innumerevoli lacune derivanti dal clima di trascuratezza in cui è cresciuta, e da una scolarizzazione nel paese di origine molto tardiva e parziale: ha ancora molta strada da fare ma, passo dopo passo e progresso dopo progresso, sta cementando la propria autostima, e consequenzialmente cresce la sua motivazione. Sua madre è molto lucida, ha vissuto sulla pelle della figlia tutte le inadempienze di una scuola non pronta ad accogliere una bimba 9enne adottata da un altro paese in cui era in istituto. E' stata prima scaricata dal pubblico, che le ha elencato una serie di problemi senza farle intravedere soluzioni, e si è rivolta allora al privato, che ha delegato alla famiglia la risoluzione di tutto: nessun corso di italiano, nessun programma mirato, nessun tipo di facilitazione e di sostegno: Viola è stata trattata esattamente come le compagne con un passato completamente diverso, e paragonata a loro.⁸⁹ Solo cambiando ulteriormente scuola, compagni e insegnanti Viola esperisce finalmente un clima propositivo e che la supporta, e i genitori scoprono per la prima volta che cosa sia effettivamente la decantata collaborazione scuola-famiglia. La mamma si chiede, e non trova risposta, quali siano le risorse pubbliche che si possano effettivamente mettere in atto per bambini e ragazzi con passati così difficili, quali sono i diritti effettivamente esigibili e non solo sulla carta? La madre è italoфона, non ha problemi linguistici nel capire e chiedere, che cosa succede invece ai genitori che queste competenze non le hanno, e non sono altrettanto assertivi? La famiglia scopre solo con il tempo i diritti scolastici di Viola, per innumerevoli anni sono loro a sostituirsi a una scuola che la mattina sostanzialmente crea danni, che devono poi riparare di pomeriggio, ad oltranza, con lezioni private e il loro supporto genitoriale per lo studio. Viola ha, nella sfortuna di una scuola di fatto gravemente inadempiente, la fortuna di avere i suoi genitori alle spalle: acculturati, sicuri nella lingua di scolarizzazione, e con i mezzi finanziari che permettono di offrire per anni, ogni settimana, ripetizioni private.

A scuola arriva che sa, dopo alcuni anni di soggiorni estivi in Italia, comunicare in modo basilico in italiano, non è però mai stata scolarizzata in questa lingua, entra in un circolo vizioso derivante dal non riuscire a capire, non riuscire a studiare e sentirsi inadeguata, sono i genitori, pomeriggio dopo po-

87 Cristina: "ha cambiato atteggiamento, ora in pagella ha solo due insufficienze, scienze e geografia, che per lei sono materie ostiche".

88 Spiega la mamma: "lei ha problemi di logica dovuti al fatto di non aver fatto i passaggi giusti nell'età giusta, ma ora con il nuovo insegnante ci prova, affronta la materia".

89 Don Milani aveva scritto: "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali". Per ulteriori dettagli v. Scuola di Barbiana (1990) e 2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?

meriggio, a spezzarlo ogni volta da capo, ancora oggi, passati quattro anni, ci sono delle materie che le risultano ostiche per il suo vissuto linguistico e di crescita.

A livello linguistico colpisce la scelta "di pancia" dei genitori, sconsigliata dagli esperti, di investire subito e in modo continuativo nel russo di loro figlia, in realtà assai sensata per una bimba che aveva avuto pochi e tardivi stimoli linguistici, e che quindi doveva ancora strutturare la propria L1. Pur non conoscendo la L1 della propria figlia, che vorrebbero però prima o poi imparare, le hanno creato un ambiente russofono parallelo con attività che hanno luogo con persone terze (l'insegnante privato, la scuola russa), e con piccoli accorgimenti casalinghi come film e televisione in russo, mostrando un atteggiamento molto affermativo verso il bilinguismo in generale, e quello della propria figlia in particolare. Viola, che viene dall'Ucraina, è l'unica studentessa del campione che sa capire il piemontese.

8.1.1.10 Andrej, Anna e Marco,⁹⁰ quando sono i genitori a imparare la lingua del figlio

Quando Andrej, il loro figlio adottivo, a cinque anni e mezzo è arrivato dalla Russia, i suoi genitori, una coppia italoфона, sapeva già un po' di russo perché aveva ospitato per cinque estati in vacanza sanitaria⁹¹ bambini bieloruschi, interagendo con loro anche grazie ad un prontuario linguistico. Oggi la Federazione Russa chiede agli enti che fanno da tramite per le adozioni, di certificare che al momento dell'adozione i neo-genitori abbiano conoscenze basiche del russo per poter comunicare nei primi tempi con i figli.⁹² Loro figlio ha ricordi sereni della vita in istituto, mentre il suo migliore amico, adottato in Italia da grandicello, quando sente parlare in russo scappa. Trascriviamo, riassunto, parte del racconto dei genitori.

Raccontano i genitori: "Nostro figlio è arrivato a maggio, a settembre ha iniziato la prima elementare, in estate aveva frequentato una settimana di centro estivo, e nel gioco comunicava senza problemi, ha appreso molto facilmente anche aiutandosi coi compagni, alla scuola italiana va bene. Noi gli abbiamo proposto di frequentare la scuola russa, l'abbiamo scoperta quando l'abbiamo registrato al consolato russo, ha iniziato a frequentare in parallelo le due scuole, se non l'avesse fatto in poco tempo avrebbe perso il russo. Il primo anno è stato faticoso perché il sabato la mattina non poteva dormire [perché doveva svegliarsi presto per andare alla scuola russa], ma non ha mai detto che voleva smettere. Fa il doppio programma, ha imparato insieme a scrivere in russo e in italiano, la matematica la fa nelle due lingue, poi in questa scuola fa sempre musica, fanno le recite. Lui si identifica con tutte e due le scuole, è contento, la Russia fa parte della sua vita, la sera racconta spesso della sua vita in istituto, quando poco fa è caduto un meteorite lui è sbottato "oh, povera Russia". In realtà il calcio non gli interessa, ma quando la Russia gioca si piazza sul sofà a guardare la partita. Una delle sue maestre italiane storciva un po' il naso sul fatto che facesse matematica in russo, ma lui è molto bravo, se sono numeri che conosce calcola direttamente in russo. Una volta a scuola canticchiava una canzone russa, e questa maestra gli ha chiesto di insegnarla a tutti, l'anno scorso in pizzeria per la cena di fine anno l'abbiamo poi cantata tutti insieme, i compagni sanno che lui parla il russo.

Per la scuola italiana non ha compiti in settimana, li fa in un'oretta il fine settimana, per quella russa ha anche un'oretta di compiti, viene a casa da noi una signora russa e l'aiuta, fra tutte e due le scuole ha 2-3 h di compiti a settimana. A casa i film e i cartoni animati li vede sempre in russo, grazie a internet. Qui alla scuola russa non conosciamo altri bimbi adottati, di solito sono figli di mamme russe e di papà italiani. Anche all'interno del mondo dell'adozione siamo atipici, siamo gli unici che portano avanti la lingua di origine, anche gli assistenti sociali ci hanno chiesto di tenerli aggiornati per sapere come va, non conosciamo altri genitori che abbiano fatto questa scelta con cui poterci scambiare. Andrej all'inizio stava perdendo il russo, ci chiedeva come si dicevano le parole, siamo sicuri che le sapesse, ma non gli venivano, invece adesso se legge un libro in russo e gli facciamo delle domande ce lo spiega in italiano, lo stesso quando vede i cartoni. Noi in realtà sosteniamo tutta la sua "prima" vita, non solo la lingua, lui all'inizio mangiava solo brodo col pane, voleva solo quello, e noi glielo preparavamo e gli dicevamo "è buonissimo", era la sua infanzia, il cibo che lo scaldava; da un certo punto di vista è stato fortunato: il cibo, il caldo e i vestiti li ha avuti. Andrej fino ai 18 anni avrà la doppia cittadinanza, fa e farà da tramite fra i due paesi. Il messaggio che vorremmo passare agli altri genitori adottivi è che se hanno la voglia, il tempo e la costanza possono supportare loro figlio in una crescita ed

90 Si tratta di un'intervista non entrata nel corpus perché il bimbo era troppo piccolo, se ne accenna qui perché porta un interessante punto di vista. Ha avuto luogo con ambedue i genitori il 17 febbraio 2013, mentre Andrej seguiva il corso di russo, ringrazio la Scuola Russa di via Bligny che ha reso possibile il contatto.

91 Sono i bimbi e le ragazzine che vengono ospitati per soggiorni climatici tramite l'associazione "Pro Chernobyl", v. a p. 457 "Viola (147) e Cristina (148), la serenità e la fatica di una famiglia e di una seconda vita in Italia".

92 Questo non succede invece per gli altri paesi, viene suggerito dagli enti ma lasciato, senza verifiche, alla buona volontà dei genitori.

educazione bilingue, non va imposta, non deve essere un peso, è un sacrificio, ma è anche un investimento per il futuro, però va fatto da subito, senza aspettare del tempo, altrimenti non funziona più".⁹³

Che cosa rimane dell'intervista: I genitori non solo accettano, ma sostengono il bilinguismo del figlio. Hanno scelto molto consapevolmente di non cancellare il passato preadottivo del figlio, ma di integrarlo nella sua nuova vita in Italia, di lasciare spazio alle sue narrazioni sulla vita in istituto, di non forzarlo a mangiare cibi diversi a cui era abituato, di farlo tifare Russia quando ci sono le partite di calcio, e di coltivare la sua L1, anche se italofofoni, per quel che sanno e possono, appoggiandosi alla scuola russa. Hanno permesso al figlio di tenere tutti i tasselli della sua vita, non l'hanno obbligato ad una tabula rasa. L'"esperimento" è riuscito, Andrej è un bimbo sereno, socievole, va volentieri alla scuola italiana e anche a quella russa, le sue due "anime" convivono senza problemi, dopo due anni in Italia gli insegnanti sono molto contenti del suo italiano, e lo stesso lo sono gli insegnanti russi, i genitori, senza studi pedagogico-didattici-linguistici alle spalle, ma aperti alla lingua e cultura del figlio, sono andati, da soli e controcorrente, "dove li portava il cuore", permettendo al figlio di continuare ad essere se stesso, lasciandogli quindi la possibilità di crescere bilingue e biculturale.

Passiamo ora a leggere di alcuni dei ragazzi intervistati, senza avere il punto di vista dei genitori.

8.1.1.11 Emma (25), l'ungherese dei rumeni in emigrazione

Emma ha 11 anni e frequenta la prima media, i suoi genitori sono rumeni, è arrivata in Italia a tre anni con la mamma e una sorella minore, il papà era già a Torino "e in Romania arrivava d'estate", la mamma lavorava e lavora come sarta, il papà era operaio, aveva lavorato anche in Ungheria, e ora fa il muratore, non sa che scuole abbiano frequentato, alla scuola materna lei ci è andata solo a cinque anni: "ho fatto un anno solo, perché non mi hanno accettato, mia mamma non lavorava".⁹⁴

A casa i genitori parlano fra loro, oltre al rumeno, anche l'ungherese, lingua di minoranza in parte della Romania,⁹⁵ che non usano però coi figli, Emma spiega: "io capisco l'ungherese perché lo parlano i miei genitori e i miei nonni, ma non lo parlo". Emma con la mamma usa italiano e rumeno, "dipende dalle situazioni", con il papà "uso più il rumeno, perché lui non capisce tanto bene l'italiano", sua sorella minore invece con i genitori usa sempre l'italiano, e solo il papà le risponde esclusivamente in lingua di famiglia: "lei parla tutto l'anno in italiano, però quando dobbiamo andare in vacanza in Romania parla rumeno, altrimenti nessuno la capisce". Fra sorelle usano esclusivamente l'italiano, a tavola si usa il rumeno, con l'eccezione della sorella, nata in Italia e italoфона convinta. Anche Emma preferisce usare l'italiano: "a scuola parlo italiano e anche con mia sorella, quindi sono più abituata", è però molto contenta di essere bilingue, altrimenti "quando vado in Romania se parlo solo italiano non mi capisce nessuno". Svantaggi nell'essere bilingue non ne vede, oltre al fatto che "alcune volte ti confondi con delle parole, non riesci a scrivere". In futuro non sa esattamente che lingue userà, dipenderà anche da suo marito, rispetto alla sua identità dice: "mi sento più italiana perché parlo solo italiano,⁹⁶ rumena non lo so [se lo sono], non tanto, tutti mi dicono 'ma tu non sembra che sei rumena' perché io l'italiano lo parlo bene". Da grande vorrebbe vivere in Italia e fare la stilista, sempre che non perduri la crisi economica.

Le occasioni di usare il rumeno non sono molte, a casa i genitori vedono i programmi rumeni alla televisione ma lei no, "abbiamo due televisioni, io ho la mia [e la guardo in italiano]", il rumeno lo usa per chattare con i suoi vicini di casa in Romania e con gli zii, per comunicare con bimbi piccoli e animali, e il fine settimana a Torino quando incontrano gli zii, mentre fra cugini usano l'italiano. Visite dalla Romania non arrivano quasi mai: "una volta, tanto tempo fa, è venuta la nonna, lei ha tutti i suoi animali, non li può lasciare", loro però ci vanno ogni anno e si fermano un mese, "di agosto, è un paesino piccolo, vado in bici da sola, compro il gelato ogni giorno, sono più libera". Nella loro famiglia ci sono stati cambiamenti linguistici nel tempo "mia mamma è migliorata nello scrivere l'italiano, mi manda sms in italiano".

Sua mamma ora è autonoma per le cose di scuola, ma "in passato quando doveva scrivere degli avvisi io dovevo scriverli per lei, mia mamma non ce la faceva", ancora oggi non comprende tutto delle comunicazioni scolastiche. Se Emma pensa a una famiglia che arriva nuova a Torino, reputa che per i

93 Per maggiori informazioni su adozione e bilinguismo le testimonianze di Silvia Minetti e di Urzula Marzec in A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole; la parte normativa si trova in 3.4.3.1 Le linee di indirizzo per allievi adottati.

94 Per i criteri per l'iscrizione alla scuola materna e difficoltà nel far frequentare i figli cfr. la trattazione della domanda [168] in 7.4 Il percorso scolastico.

95 In Romania vi sono venti minoranze, ufficialmente riconosciute, che coprono ca. l'11% della popolazione. La maggiore (6.6% della popolazione) è quella ungherese, essa ha una significativa rappresentanza politica e nei mass media. L'ungherese è ampiamente usato nel sistema scolastico e di giustizia e nell'amministrazione locale.

Cfr. <http://www.language-rich.eu/it/home/profili-nazionali/profili-quadro-generale/romania.html>.

96 Anche se coi genitori usa anche il rumeno.

figli bisognerebbe "mettere un insegnante di sostegno, far spiegare bene dai compagni, offrire un corso di italiano, se no non capiscono niente"; la lingua degli insegnanti verso i genitori dovrebbe poi cambiare: "gli avvisi che scrivono sono lunghi, incomprensibili, non si capisce niente, si devono usare parole più facili, ai colloqui bisogna parlare più semplicemente".

A scuola ha compagni rumeni, e con loro parla rumeno ma solo "qualche volta per strada, per venire a scuola, alle elementari ci dicevano 'non dovete parlare rumeno a scuola, perché qui siamo in Italia e si deve parlare italiano', ora alle medie stiamo facendo un lavoro sulle favole [rumene], e poi ne parliamo in geografia". Lei non è interessata a seguire i corsi di rumeno perché reputa di avere un livello accettabile: "ho fatto catechismo dai rumeni, allora mia mamma mi ha insegnato a leggere e a scrivere". L'italiano l'ha imparato alla scuola materna, "all'inizio non parlavo per niente, poi ho ascoltato i bambini che parlavano, e ho iniziato a parlare", oggi dice di non avere problemi con l'italiano scolastico, se ha dubbi si rivolge a una compagna, "di solito non è necessario, chiedo aiuto [solo] per i compiti delle vacanze", la materia in cui ha difficoltà è proprio l'italiano: "nei temi prendo sei". Legge volentieri in ambedue le lingue, anche se in rumeno le capita molto di rado, in italiano ha problemi col lessico, in rumeno coi segni diacritici; le volte che non comprende qualcosa "se è una parola rumena chiedo a mia mamma, altrimenti guardo nel dizionario". A casa ha "due scaffali pieni di libri per ragazzi, quasi tutti in italiano", altrimenti usa regolarmente la biblioteca della scuola, aperta un giorno a settimana per un'ora, e non ha bisogno di quella di quartiere. In italiano scrive con abbastanza sicurezza, anche se le piacerebbe migliorare la propria ortografia, rispetto al rumeno scritto non si sa esprimere: "non lo so, non ci ho provato ultimamente".

Per "i compiti, quando ero piccola e non sapevo bene l'italiano, mia mamma, [che sapeva male l'italiano], mi aiutava e non capivamo bene, allora dovevamo chiamare una compagna di classe"; adesso i genitori la possono aiutare di matematica, per il resto quando è a casa non ha interlocutori, "mi piacerebbe che qualcuno mi desse una mano, ma al doposcuola non ci posso andare perché i miei genitori lavorano, e non mi possono accompagnare".

A scuola va molto bene, però pensa "di essere peggiorata nell'ortografia dell'italiano,⁹⁷ del resto sono rimasta uguale"; l'unica materia che non le piace è scienze perché "ha delle parole troppo complesse". Per andare a scuola pensa che sia molto importante essere motivati, impegnarsi a casa, e riuscire a capire, "ci sono compagni che non capiscono niente, se tu non sai l'italiano non puoi fare i compiti, non puoi studiare". Se diventasse Ministra della Pubblica Istruzione aiuterebbe "tutti quelli che non capiscono niente, ad esempio io non capisco niente di scienze e capisco come ci si sente".

Che cosa rimane dell'intervista: la famiglia di Emma è bilingue da generazioni, perché appartiene a una minoranza linguistica, ambedue i genitori sono bilingui, e fra loro usano indifferentemente l'ungherese e il rumeno; avendo frequentato una scuola bilingue sono stati scolarizzati in ambedue le lingue. Emma ha una conoscenza ricettiva dell'ungherese e produttiva del rumeno, la lingua che i genitori hanno deciso di trasmettere alle figlie, sua sorella minore l'ungherese non lo capisce, e il rumeno lo parla solo quando deve, quando sono in vacanza dai nonni. Da questi esempi si osserva quanto può essere potente l'istruzione scolastica: la lingua di minoranza dei genitori, l'ungherese, appresa anche a scuola, è rimasta lingua di comunicazione della coppia, mentre il rumeno, lingua di minoranza in Italia, ma senza nessun tipo di ancoraggio scolastico, è attivo nella figlia maggiore quasi solo oralmente, mentre la figlia minore non vede più ragione di parlarlo, visto che lo usa esclusivamente nelle vacanze estive in Romania. In realtà già Emma non vede quasi più la sua parte rumena, e si trova "quasi solo" italiana, e lo motiva tramite le lingue: l'italiano lo usa quasi sempre, praticamente con tutti, e le viene attestato di saperlo molto bene, in totale assenza di riconoscimenti per il rumeno e per l'essere rumena, queste sue caratteristiche passano in secondo piano.

Colpiscono alcuni dati di tipo scolastico: anche se Emma è arrivata in Italia da piccolina, la scuola materna l'ha frequentata solo a cinque anni, quando in graduatoria si ha la precedenza sugli altri bimbi. A scuola va molto bene, ma ha difficoltà a scrivere in italiano in modo ortograficamente corretto, e anche nel leggere deve ricorrere spesso al vocabolario. In scienze poi ha difficoltà a capire, perché si scontra con molti termini specialistici, a casa nessuno la può aiutare nello studio, né lei può frequentare il doposcuola, verosimilmente lontano, perché i suoi genitori lavorano e non la possono accompagnare.

8.1.1.12 Natalia (26), una ragazza due volte di minoranza

La storia di Natalia è speculare rispetto a quella di Emma per quel che riguarda la conservazione di una lingua di minoranza nell'emigrazione. Natalia ha dodici anni, frequenta la prima media ed è arriva-

⁹⁷ Risulta improbabile che improvvisamente sia peggiorata la sua ortografia, più verosimilmente nel passaggio dalle elementari alle medie, è aumentato lo standard atteso per quel che riguarda la correttezza ortografica.

ta a Torino a sette anni con suo fratello maggiore, da piccolina lei e il fratello sono stati cresciuti dai nonni in Romania, "mia mamma è andata in Italia che avevo un anno, vedevo i miei genitori d'estate, o ogni tanto andavo io in vacanza in Italia". Pensa che i suoi genitori abbiano la cittadinanza italiana (cosa che non è), "perché sono qui da dieci anni", ed è stupita di scoprire che non ci siano automatismi nell'ottenerla. A lei piacerebbe averla, "sono qui da tanto, quasi da sei anni, sono quasi come un'italiana". Ambedue i genitori sono diplomati, e a Torino lavorano rispettivamente come baby sitter e muratore, dei loro lavori in Romania non sa. Durante i suoi primissimi anni ha parlato solo lipov(i)ans,⁹⁸ un "russo antico diversi secoli"⁹⁹ utilizzato da una minoranza in Romania, dai tre anni in poi alla scuola materna ha iniziato a usare il rumeno. A casa si parla sempre ed esclusivamente, anche fra fratelli, il lipovans: "nel mio paesino parlano tutti lipavansk, quando vado d'estate parlo lipavansk, la televisione però è in rumeno", il lipovans è anche la lingua che pensa userà con suo marito e coi suoi figli. Si sente sia italiana che rumena: "quando parlo italiano mi sento più italiana, però quando arrivo a casa mi sento più rumena perché cuciniamo cibi rumeni". Da adulta le piacerebbe andare a vivere in Romania "nel mio paese, ho nostalgia".

Quasi tutte le sue attività hanno luogo in italiano, ad esempio la televisione "la guardo in italiano, è più facile da capire", anche se per chattare emerge il rumeno, "lo uso per scrivere alle mie amiche in Romania",¹⁰⁰ il lipovans ha un ruolo molto importante nella sua vita di famiglia, si usa infatti anche il fine settimana quando "ci incontriamo con amici e parenti", non solo con gli zii, ma anche fra cugini, e frequentando la comunità ortodossa lipovana Torinese. Le feste sono esclusivamente quelle della propria tradizione, nella propria lingua. Inoltre una volta all'anno vengono in visita cugini e nipoti, e ogni anno si va in vacanza in Romania, dove i figli si fermano un paio di mesi: "di solito io e mio fratello andiamo appena finita la scuola e stiamo coi nonni, i nostri genitori ci raggiungono ad agosto". Il cambiamento linguistico che Emma individua nella propria famiglia è un miglioramento dell'italiano da parte dei genitori.

I suoi genitori non vanno ad assemblee e a colloqui scolastici, "non c'è bisogno, non hanno tempo", capiscono solo in parte le comunicazioni scritte, Natalia alla bisogna gliele traduce e li aiuta nello scrivere risposte scritte, il fatto che Natalia da sola debba decifrare i diversi avvisi porta a volte a risultati non voluti: "una volta c'era scritto 'i corsi iniziano il 14', pensavo fosse una cosa tipo doposcuola, ma era la scuola, e quindi sono stata un giorno [di troppo] a casa". Se arrivasse una famiglia da un altro paese la scuola potrebbe essere d'aiuto offrendo corsi di italiano L2 ai figli e formulando per i genitori "avvisi più facili".

A scuola a volte parla in rumeno con alcune sue compagne, quando non vogliono farsi capire, ogni tanto poi svolgono attività contrastive che utilizzano le lingue di famiglia degli studenti, "facciamo delle fiabe e le traduciamo". Non potrebbe seguire corsi di lipovans, ne vengono offerti di rumeno, però "ho preferito fare un corso di inglese". Quando era arrivata a sette anni era stata messa in classe a svolgere lo stesso programma dei compagni, "l'italiano l'ho imparato in un anno, le insegnanti mi facilitavano le cose, mi aiutavano quando non capivo", è solo parzialmente soddisfatta di come l'ha imparato: "se avessi fatto un corso di italiano andava meglio". Se ha qualche dubbio linguistico si può rivolgere a suo fratello, la materia che le crea difficoltà è scienze: "a volte mi confondo, mi mancano le parole, o le dico dimezzate".

Legge volentieri sia in italiano che in rumeno, che di fatto non è la sua lingua di famiglia, c'è poi l'annosa questione dei segni diacritici (le piacerebbe perfezionare l'ortografia del rumeno), mentre in italiano ha difficoltà con il lessico e si aiuta col vocabolario. A casa hanno libri in italiano, e sfrutta la biblioteca di scuola "dove ci sono dizionari in rumeno, ogni mese vado e prendo libri in italiano", non ha bisogno di quella del quartiere. Scrive un diario privato in italiano, lingua in cui si sente solo in parte sicura, perché le mancano delle parole.

A scuola va molto bene, quando fa i compiti ce la fa abbastanza, se ha dubbi può provare a rivolgersi al fratello, ma "qualche volta non capisco bene e faccio male in matematica", per questa materia la possono aiutare i genitori. Per andare bene a scuola pensa che sia importante essere motivati e sapere l'italiano, i genitori e lei trovano la scuola importante, perché "dà possibilità di scelta per il futuro", le piacerebbe frequentare il liceo artistico e diventare stilista.

98 I lipovani sono un gruppo di dissidenti religiosi, protestanti verso la Chiesa Ortodossa Russa, che alla fine del XVIII secolo sono emigrati dalla Russia a causa delle persecuzioni a cui venivano soggetti, stabilendosi lungo il fiume Prut in Moldavia e il Delta del Danubio. Hanno mantenuto forti tradizioni religiose, incluso il parlare il "russo antico", farsi il segno della croce con due dita e, per gli uomini, portare la barba. Vengono considerati un gruppo scismatico, anche se i rapporti fra le Chiese ultimamente sono migliorati. Cfr. le voci "lipovans" su wikipedia inglese, e "vecchi credenti" su wikipedia italiana.

99 Lei dice: "se sento due persone che parlano russo, un po' le capisco".

100 Natalia valuta il suo rumeno molto buono nell'orale e buono nello scritto, il lipovano buono nell'orale.

Se fosse Ministra della Pubblica Istruzione investirebbe nella manutenzione del suo edificio scolastico (palestra inclusa): "forse se c'è una bella palestra e la scuola è pulita i ragazzi si tranquillizzano un po', diventano più educati".

Che cosa rimane dell'intervista: Natalia è cresciuta in un ambiente diglottico con il lipovans, lingua della sua famiglia e della sua cittadina, e il rumeno, lingua ufficiale del suo paese, dell'istruzione e dei mass media. Pur essendo stata scolarizzata in Italia,¹⁰¹ il dialetto permea tutta la sua vita di famiglia, non solo coi genitori e gli zii, ma anche col fratello e i cugini. Questo ha probabilmente a che fare col fatto che gli appartenenti a questa minoranza hanno una forte identità e omogeneità culturale e religiosa, anche a Torino fanno comunità, celebrano la messa nella loro lingua e secondo le loro tradizioni, non hanno interesse a seguire anche le feste italiane. Natalia sa già che il suo futuro marito apparterrà a questa comunità, e che nella sua futura famiglia si parlerà il lipovans. Questo input viene rafforzato dal ricevere visite regolari dai parenti, e dal passare tutte le estati nel loro villaggio coi nonni, dove le piacerebbe poi andare a vivere da adulta. Contemporaneamente si muove anche nell'ambito rumenofono: a livello linguistico, perché il rumeno è la lingua maggioritaria della nazione in cui è cresciuta e in cui ha frequentato la materna, utilizzata dai mezzi di comunicazione e in cui comunica per scritto coi parenti e amici; inoltre anche a livello culturale, perché la sua cittadinanza è rumena, così come il cibo che si mangia a casa. E' quindi una ragazza dalla triplice identità, lipovana, rumena e italiana, abituata come tradizione familiare da secoli a convivere con lingue e costumi diversi, ad essere minoranza e quindi, se si vuole, nell'emigrazione ad essere minoranza alla potenza.

Ha la fortuna di frequentare una scuola che vede e valorizza le lingue di famiglia dei propri studenti, anche se dalla sua descrizione emergono tutte le deficienze strutturali di un sistema scolastico non preparato strutturalmente ad accogliere studenti non italofofoni, che hanno esigenze in parte diverse da quelle di compagni italofofoni, a partire da laboratori di italiano L2 su diversi livelli, per continuare con l'italiano disciplinare. Non può ricevere aiuto per lo studio e i compiti pomeridiani dai genitori, per fortuna è brava e spesso ce la fa da sola, il fratello maggiore poi a volte la può aiutare.

8.1.1.13 Francesco (33) e il cinese dell'allegria

Francesco ha 15 anni e frequenta la terza media, lui, suo fratello maggiore e i suoi genitori sono cittadini cinesi, gli piacerebbe avere anche la cittadinanza italiana: "ho vissuto per sette anni in Cina e in Italia per otto, ho già la cittadinanza cinese, mi piacerebbe avere anche quella italiana".

E' nato in Cina ed è arrivato in Italia a sette anni, i suoi genitori vi risiedevano già da tempo, sa che da piccolo ha passato del tempo con sua mamma biologica, è stato però sostanzialmente cresciuto da un'amica di famiglia: "la signora che ci ha 'adottati' da piccoli ha due figli, li considero anche come fratelli, la chiamavo mamma per abituarli alla mia vera mamma, mio fratello 'finto'¹⁰² adesso lavora con noi a Torino".

La mamma in Cina era commerciante, a Torino è "il capo di un laboratorio di vestiti", il papà era disoccupato, e ora lavora in un ristorante, ambedue hanno frequentato le elementari.

I genitori non hanno mai frequentato corsi di italiano, e i figli li aiutano un po' in tutto, anche nel decifrare e produrre documenti, e nelle questioni di lavoro. Non capiscono gli avvisi della scuola, i figli glieli traducono e scrivono a loro volta le comunicazioni, non partecipano quasi mai ai colloqui e alle riunioni, "non ce la fanno col lavoro"; in passato ci sono state incomprensioni con la scuola, le scuole elementari da lui frequentate hanno messo a disposizione dei mediatori.

A casa si parla, fra genitori e figli, sia il cinese comune che quello regionale, i fratelli fra loro usano anche l'italiano: "quando siamo contenti parliamo la lingua cinese principale, quando siamo normali parliamo nel nostro dialetto, sino-tibetano, a volte cambiano i toni rispetto al cinese comune, a scuola materna parliamo cinese comune, io l'ho imparato guardando la televisione". Francesco trova che in questi ultimi anni l'italiano di sua mamma sia migliorato: "nel suo laboratorio si parla anche italiano", mentre il suo cinese gli sembra amputato: "ho perso il cinese, in cinese non so scrivere, solo parlare". Lui usa volentieri tutte le sue lingue, perché sono quelle che sa meglio, ma la lingua più bella per lui è il coreano: "guardo i film, ma non lo capisco". Si percepisce come studente bilingue, trova diversi vantaggi, anche se non è sempre facile: "sono stato investito da una macchina e ho perso un po' di intelligenza e di memoria, da allora per me è diventato un po' più difficile studiare le lingue, a volte non riesco a spiegare quello che intendo, in Italia ci sono parole molto difficili da capire", gli piacerebbe par-

101 Secondo gli standard rumeni e non italiani, ovvero cominciando le elementari a 7 anni, segno che probabilmente i genitori non sapevano di questa differenza fra i sistemi scolastici.

102 Il caso di Francesco mostra la desolazione attuale della lingua italiana nel denominare legami affettivi familiari che non siano di sangue.

tecipare a scuola ad un incontro con compagni ed insegnanti in cui parlare della situazione degli studenti bilingui.

Da adulto con sua moglie vorrebbe parlare il cinese standard e quello regionale, così come l'inglese, adattandosi ad altre eventuali lingue della compagna, con i figli invece parlerebbe italiano, decidendo sostanzialmente in base al loro paese di residenza: "se abitassimo in Italia parleremmo italiano, perché così li aiuta nella scuola e nei compiti". Oggi si percepisce come un italo-cinese: "sono cinese perché ho gli occhi a mandorla, italiano perché ho vissuto più della metà della mia vita in Italia"; anche in campo religioso applica un suo personale sincretismo: "per me è difficile scegliere fra il buddismo e il cristianesimo, è una questione di credere, adesso credo in tutte e due, il buddismo è la religione dei miei genitori, ma non conosco la storia, invece del cristianesimo conosco la storia". A casa festeggiano le ricorrenze di ambedue i paesi, usando sempre le due varianti di cinese.

La sua giornata è ricchissima di lingue: sogna in ambedue le varianti di cinese, in giapponese e in italiano, i discorsi interiori hanno luogo solo in italiano, con un bebè o un cucciolo parlerebbe in inglese, la televisione la vede in cinese e in italiano, a volte anche in inglese, coreano e thailandese, le lingue in cui ascolta la musica, il computer lo usa nelle due varianti del cinese (usando i caratteri latini) e in italiano, lo stesso quando manda sms. Usa queste lingue anche con i suoi amici, regolandosi in base all'interlocutore: "con gli amici che non sanno ancora l'italiano uso il cinese, con gli altri cinese e italiano", le attività sportive hanno luogo esclusivamente in italiano, gli incontri con amici di famiglia esclusivamente in cinese comune e regionale. Con gli zii di Torino usa le due forme di cinese, con i cugini si aggiunge anche l'italiano. Gli scambi con la Cina sono limitati: una volta hanno ricevuto dalla Cina la visita della loro "sorella adottiva", e loro ci vanno circa ogni quattro anni, "dipende dal lavoro". Per comunicare con amici e parenti nel paese di origine usano il telefono e "il 'facebook cinese', facebook in Cina è vietato".

Se arrivasse una famiglia da un altro paese, secondo lui bisognerebbe offrire ai figli laboratori di italiano e corsi di recupero: "è una cosa molto bella che [in Italia] la scuola sia obbligatoria, però ci vorrebbero corsi di recupero per i ragazzini che sono in difficoltà", ai genitori bisognerebbe offrire corsi di italiano, e la presenza di mediatori.

Nella sua classe metà degli studenti sono italiani, e l'altra metà del "resto del mondo, c'è interesse per le sue origini: "i compagni mi prendono in giro e mi chiedono le parolacce, i miei prof fanno domande sulla Cina".

Non ha mai seguito corsi di cinese, ma gli piacerebbe farlo: "mia mamma mi ha invitato a seguire un corso di cinese, ci sono andato per un mese e poi ho lasciato perdere, perché quest'anno ho l'esame [di terza media], pensavo di studiarlo finito l'esame, l'italiano lo voglio conoscere, ma di seconda lingua, mentre il cinese, essendo di origini cinesi, dovrei saperlo meglio". Arrivato in Italia ha seguito un laboratorio di italiano: "sono arrivato senza aver fatto scuola in Cina, e qui mi hanno iscritto in seconda elementare [corrispondente alla sua età anagrafica], durante l'anno mi hanno spostato in prima, perché non capivo l'italiano, sono contento di come l'ho imparato", a scuola però ha difficoltà linguistiche praticamente in tutte le materie, se ha dei problemi si rivolge ai suoi insegnanti.

Verso la lettura ha un rapporto ambivalente: "a casa non mi piace leggere, ma a scuola lo faccio volentieri", legge in italiano incontrando problemi di lessico, che si ripresentano quando scrive, insieme a problemi di registro: "a volte mi esprimo in un modo un po' forte"; gli piacerebbe perfezionare il suo italiano, arricchire il lessico e migliorare il suo italiano delle discipline, a scuola usa il vocabolario e "a casa avevo un vocabolario di italiano, ma poi l'ho perso". In cinese non sa né scrivere né leggere, perché non conosce i caratteri. A casa hanno libri per ragazzi in italiano, altrimenti lui usa sia la biblioteca di scuola che quella comunale, dove trova libri in italiano e anche in cinese.

In Cina ha frequentato la scuola materna, in cui si parlavano le due varianti di cinese, non ha poi frequentato la prima elementare, "perché ero piccolo", in Italia quindi ha iniziato le elementari a sette anni e ora è al quarto anno di medie, è stato bocciato un anno perché "ho avuto un incidente". A scuola va discretamente, di matematica è bravo, conta in ambedue le varianti di cinese e in italiano. Studia a casa da solo, ma "non riesco a studiare tanto bene, perché mi rimane qualche dubbio, vado al doposcuola ma c'è solo il venerdì per due ore, lo organizza la scuola da due anni, alle elementari non ci sono mai andato", i genitori non lo possono aiutare in nessuna materia.

Per andare bene a scuola bisogna "prendersi l'impegno di studiare due ore al giorno, vorrei studiare, ma non riesco a concentrarmi". Passato l'esame vorrebbe frequentare un istituto professionale ad indirizzo commerciale, per i suoi genitori la scuola è molto importante, terminati gli studi vorrebbe poi trasferirsi in Gran Bretagna coi suoi genitori, e lavorare come commerciante con loro, che pensa che, una volta anziani, ritorneranno a vivere in Cina.

Se potesse fare il Ministro della Pubblica Istruzione "metterei più ore di inglese e aggiungerei il cinese, mi dicono che è una lingua molto importante per il commercio, poi offrirei corsi di recupero per chi ha difficoltà, per non farli bocciare".

Che cosa rimane dell'intervista: Francesco è un ragazzo che, come altri suoi compagni cinesi, si è ricongiunto ai suoi genitori a una certa età, lui vede il lato positivo della cosa, il fatto di avere due famiglie e molti affetti. Anche l'essere cinese e italiano (italiano di esperienze di vita, ma non ancora per i documenti), o avere diverse religioni di riferimento non gli crea conflitti, perché lo sente come parte della sua natura. Quest'anno sosterrà l'esame di terza media, e a quindici anni otterrà un titolo scolastico più avanzato di quello dei suoi genitori, che si sono fermati alle elementari, e che non possono aiutarlo per le cose di scuola, sia perché non sanno abbastanza l'italiano, sia perché ormai lui è più scolarizzato di loro. Per questo motivo da sempre il pomeriggio si trova solo con i suoi dubbi scolastici e linguistici, anche se nella sua scuola attuale può, per il secondo anno di seguito, frequentare un giorno a settimana il doposcuola, cosa che gli è di grande aiuto. Nonostante la giovane età ha già perso due anni di scuola, e le sue ambizioni scolastiche sono mirate ad acquisire un titolo professionalizzante che gli serva per iniziare presto a lavorare, collaborando coi genitori. Parla senza problemi sia il cinese standard che quello regionale, nella sua comunità vi sono arrivi regolari di coetanei che lo "obbligano", almeno finché questi non sanno l'italiano, all'uso delle lingue di famiglia, è dispiaciuto di non sapere né leggere né scrivere il cinese, anche perché ritiene un suo "dovere" conoscere in modo compiuto la lingua delle sue origini, vorrebbe quindi frequentare un corso. Gli piacerebbe anche conoscere meglio la religione tradizionale dei suoi genitori, il buddismo, che sente anche sua, e di cui a scuola non studia nulla. E' curioso verso tutte le lingue, fra queste il giapponese, il coreano e il thailandese, non le comprende, ma le ascolta quando vede la televisione, è un figlio delle contaminazioni linguistiche metropolitane: alle medie segue un corso di arabo con un insegnante tunisino, lo spagnolo lo impara tramite i compagni sudamericani.

8.1.1.14 Feegardi (46) e le valigie sempre pronte

Feegardi ha 14 anni e frequenta la seconda media, lei e i suoi genitori, che vivono da circa 15 anni in Italia, sono cittadini cinesi e, dopo la naturalizzazione, sono diventati anche italiani, è la sorella terzogenita di quattro fratelli. Racconta la sua vita: "sono nata a Milano, a cinque mesi sono andata in Cina dove ho vissuto con i nonni e mia sorella, a quattro anni sono venuta a Torino dove ho frequentato la materna e la prima elementare, poi sono tornata in Cina dove ho rifatto la prima, poi ho fatto la seconda e la terza e, quando avevo dieci anni, sono ritornata a Torino, dove mi sono iscritta in quarta elementare". Ha passato quindi complessivamente metà della sua vita in un paese, e metà nell'altro: "i miei genitori vogliono che studiamo prima la lingua madre". Sua sorella maggiore è venuta in Italia dopo aver finito la terza elementare in Cina, anche suo fratellino di otto anni adesso vive in Cina, e verosimilmente tornerà a Torino finita la terza elementare e in estate passerà tre mesi a Torino). Non sa che scuole abbiano frequentato i genitori, la mamma era ed è casalinga, il papà a Torino fa il commercialista, ma non sa quale era la sua professione in Cina.

I suoi genitori non hanno studiato l'italiano, e lei aiuta la sua mamma in tutto, incluse le cose di scuola e gli incontri coi medici: "sempre, è normale, quando ci sono cose che non capisce, mia mamma mi chiede". Coi genitori e a tavola parlano esclusivamente cinese regionale: "non so che nome ha questo dialetto, è solo parlato, cambia la pronuncia rispetto al cinese comune e anche alcune parole, chi conosce quello comune lo capisce solo un po'", fra fratelli usano il cinese regionale e quello standard: "con mia sorella parlo dialetto, con mio fratello cinese mandarino, lui non sa tanto il dialetto".

Il cinese regionale è la lingua che lei usa più volentieri perché le viene facile, ed è quella delle sue radici, la lingua più bella per lei però è il coreano. Si considera una ragazza bilingue e vede solo vantaggi nell'esserlo, le piacerebbe ricevere informazioni al riguardo, e che se ne parlasse a scuola. Fra vent'anni con suo marito e i suoi figli parlerà i suoi due cinesi e l'italiano, la sua identità è mescolata, si sente cinese e italiana.

Se pensa fra sé e sé "a casa lo faccio in cinese regionale, a scuola in italiano", con un bebè le viene da parlare in inglese, la televisione la vede in cinese comune, italiano e "a volte guardo film coreani sottotitolati in cinese", il computer, internet e facebook sono in italiano, la musica che ascolta, oltre ad essere in inglese, cinese e italiano, è anche in coreano e giapponese, per le telefonate si orienta in base al suo interlocutore: "gli sms sono in cinese, in Italia come in Cina, si usa l'alfabeto latino". Quando si incontra con le amiche usa l'italiano, anche quando fa hip hop. Invece con gli amici di famiglia e con gli zii usa il cinese regionale, che è anche la lingua utilizzata per festeggiare le feste, cinesi. Dalla Cina ricevono visite ad anni alterni, "il viaggio dura ventinove ore e ci sono due scali, una volta è venuta la

nonna, adesso viene mio fratellino". Loro stessi vanno in Cina ad anni alterni, e si fermano per due mesi. Per comunicare coi parenti usano skype: "mio fratellino aiuta i nonni col computer".

I genitori non capiscono gli avvisi della scuola, ma partecipano ai colloqui e a volte alle riunioni, con l'italiano lei aiuta la mamma in tutto e l'accompagna quando deve parlare con gli insegnanti, non sono mai stati attivati mediatori culturali. Se arrivasse una nuova famiglia a Torino ai figli bisognerebbe offrire laboratori di italiano, "in classe e con la maestra che ti porta in un'altra stanza", i genitori dovrebbero fare da sé.

Nella sua classe ci sono compagni di sei paesi diversi, lei non si considera binazionale, "io sono della Cina". A scuola c'è interesse verso le sue origini: "mi fanno domande sulla lingua, ai miei compagni rispondo, coi prof non mi oso", il cinese ha continuato a studiarlo "all'Istituto Confucio per due ore a settimana, ho fatto la certificazione di livello alto, c'erano solo cinesi, le prove d'esame vengono spedite in Cina per la correzione", in pagella non viene però segnalato.

L'italiano l'ha imparato seguendo il programma comune in classe, e frequentando per qualche ora un laboratorio di italiano, "andavo in un'altra classe con una maestra", dice di essere contenta di come l'ha imparato, "all'inizio non andava tanto bene, ora va bene", se ha dubbi linguistici si rivolge ai suoi compagni, ma spiega di avere problemi in storia e in generale con l'italiano delle discipline, relativizza poi il suo pensiero precedente: "forse non ho ancora imparato bene l'italiano".

Pur non essendo una lettrice accanita predilige la narrativa, legge in italiano, con problemi di lessico, e fluidamente in cinese, "preferisco leggere in cinese", lingua in cui a casa hanno diversi libri: "chi arriva dalla Cina ce ne porta". Usa sia la biblioteca scolastica, in cui trova libri in italiano, che quella comunale: "la biblioteca Civica ha libri in cinese". Il suo diario privato lo scrive nelle due lingue, in cinese pensa di aver raggiunto un livello accettabile, in italiano si sente solo in parte sicura: "in quarta e in quinta elementare ho imparato la grammatica, ma ho ancora qualche dubbio", le piacerebbe arricchire il lessico e migliorare nella lettura e nella scrittura, "in generale, aiutandomi coi compagni, [quando sono in classe] capisco le parole che non conosco, quelle specifiche le cerco a casa sul dizionario bilingue, in classe non ci sono dizionari bilingui [di cinese], ci sono dizionari bilingui in biblioteca, ma non di cinese".

Il suo profitto a scuola è stato ed è buono sia in Italia che in Cina, le sue materie preferite sono quelle scientifiche (lei conta in italiano e in cinese regionale) e arte, quelle che non ama molto sono storia, geografia e italiano, perché "vanno studiate".¹⁰³ A casa fa i compiti e studia da sola, riesce abbastanza ad arrangiarsi, ma ha difficoltà con l'italiano, suo fratello le dà una mano. Per andare bene a scuola pensa sia importante essere motivati e impegnarsi, per lei e i suoi genitori la scuola è molto importante, non sa ancora quale scuola frequenterà dopo le medie, preso il diploma "se riesco vorrei fare l'università, se no lavoro". Da adulta vorrebbe abitare in Italia o in Cina, le piacerebbe diventare "insegnante di danza, ma i miei non vogliono".

Se fosse Ministra della Pubblica Istruzione si occuperebbe di rendere gli edifici scolastici più accoglienti a partire dai cortili, offrirebbe più gite, laboratori, uno studio intensivo delle lingue straniere, doposcuola per chi desidera, e infine migliorerebbe il cibo della mensa.

Quel che rimane dell'intervista: Feegardi ha genitori che danno un alto valore all'istruzione, istruzione che per loro non si può limitare all'attuale programmazione delle scuole italiane, ma deve anche comprendere la conoscenza della lingua di famiglia, anche nella forma scritta. La strada da loro individuata per raggiungere questo obiettivo è di far vivere per alcuni anni i propri figli dai nonni, in modo che possano frequentare i primi anni della scuola elementare e venire avvicinati in modo sistematico alla letto-scrittura, a casa offrono contemporaneamente un ambiente ricco di stimoli linguistici, libri inclusi, e possono finanziare soggiorni regolari nel paese di origine: tutto questo fa sì che Feegardi sappia effettivamente il cinese mandarino, un giorno potrà utilizzarlo in ambito accademico e/o professionale. In italiano invece ha ancora lacune lessicali e grammaticali, spiega che ha svolto il programma di grammatica italiana dalla quarta in poi, senza aver potuto seguire quello degli anni precedenti, e senza averlo recuperato in modo sistematico. Pur avendo potuto frequentare un laboratorio di italiano L2, a posteriori si rende conto che la modalità in cui è stato offerto, per estensione e durata non è stata sufficiente per permetterle di frequentare le medie con serenità linguistica, problema che viene acuito dal non avere adulti competenti che la possano aiutare a casa, e dal non avere accesso a un doposcuola. Ha individuato strategie personali per ovviare alla sua debolezza lessicale, che contempla a scuola il coinvolgimento dei compagni come "interpreti volanti", e a casa l'utilizzo di dizionari bilingui per un lavoro sistematico, che a scuola non ha disposizione: le sarebbe di grosso aiuto se avvenisse un ripensamento della didattica nelle classi multilingui, in cui il dizionario bilingue avesse un ruolo fisso. La sua modalità di descrizione del corso di italiano L2 frequentato riflette il fatto che

103 Visto che di fatto tutte le materie vanno studiate, queste forse le creano difficoltà per la tipologia di testi, più discorsiva.

l'attuale ordinamento MIUR non preveda in modo vincolante né gli insegnanti addetti, né l'insegnamento, lei è andata "in un'altra stanza con una maestra": in scuole in cui tutte le aule hanno una loro denominazione, e tutti gli insegnanti vengono definiti anche attraverso la loro specializzazione, un segno dell'aleatorietà dell'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole.

8.1.1.15 Elisa (53), e la fatica nel superare le difficoltà quando mancano gli aiuti

Elisa ha 12 anni e frequenta la prima media, ha un fratellino minore, lei e i suoi genitori sono cittadini cinesi e vivono in Italia da più di una dozzina d'anni. Lei è nata in Italia, e a 5 mesi è andata a vivere in Cina dalla nonna, dove è stata fino ai 7 anni, frequentando prima la materna (in cinese comune) e poi i primi due anni delle elementari; a 8 anni poi ha raggiunto i genitori a Milano, dove è stata reiscritta in seconda elementare, il secondo ciclo l'ha frequentato poi a Rovigo, ora da un anno abitano a Torino; ha quindi trascorso la prima metà della sua vita in Cina, e la seconda in Italia. Non sa che lavoro facessero i suoi genitori in Cina, e che cosa abbiano studiato, ora a Torino la mamma è sarta, e il papà lavora in un ristorante. I genitori non hanno mai frequentato corsi di italiano, ma l'hanno appreso come autodidatti, "a casa hanno un libro per imparare l'italiano", lei li aiuta¹⁰⁴ nell'orale, a capire e a parlare, a casa si parla il cinese regionale e quello comune, che lei chiama rispettivamente il "cinese della famiglia" e il "cinese della televisione". Lei con la mamma li usa tutti e due, mentre con il papà usa quello regionale; suo fratellino invece coi genitori usa esclusivamente il cinese comune. I genitori fra loro e a tavola usano ambedue le varianti, mentre fra fratelli viene utilizzato esclusivamente il cinese regionale; vi è inoltre uno spazio dedicato all'italiano, quello dei convenevoli: "ci diciamo: 'ciao, come stai?'". Lei usa più volentieri il cinese regionale, perché le viene più facile, trova però che l'italiano sia una bella lingua. I sogni li fa nei due cinesi, i suoi pensieri interiori sono in cinese regionale e in italiano, con un bebè o un cucciolo parla in italiano, la televisione la vede in cinese comune e in italiano, i film registrati sono però in inglese, la musica l'ascolta in cinese, inglese ed italiano, con gli amici parla cinese o italiano (dipende dagli amici), lo stesso succede con gli amici di famiglia, a casa si festeggiano le feste dei due paesi in cinese. Non hanno parenti a Torino, non ricevono visite dalla Cina né vi vanno loro. Si reputa una ragazza bilingue, ma trova che questo non abbia vantaggi per lei, perché le risulta troppo difficile e faticoso, attualmente inoltre non le serve esserlo, per il futuro non lo sa, le piacerebbe che si parlasse di bilinguismo a scuola. Con il suo futuro marito vorrebbe parlare cinese comune e italiano, e lo stesso coi figli, si sente italo-cinese.

Non ha mai seguito un laboratorio di italiano, arrivata in Italia è stata retrocessa e le hanno fatto seguire il programma dei compagni, non ne è contenta: "è difficile e faticoso per me, mi piacerebbe essere più brava a scrivere, l'italiano lo so male, non so niente", se ha dei dubbi "chiedo alla mia vicina e a mia mamma".¹⁰⁵

Elisa ama leggere, lo fa nelle due lingue e in nessuna le risulta facile, in italiano "leggo libri di scuola", utilizza però la biblioteca di scuola dove prende in prestito libri di geografia, e quella di quartiere, a casa non hanno libri. Se deve scrivere in italiano ha numerose difficoltà, elenca tutta una serie di suoni (t, d, c ...) che non riesce ad articolare bene, e quindi a scrivere (non sa che esiste la professione di logopedista); alla domanda se desideri migliorare il suo italiano non risponde.¹⁰⁶ Anche del suo cinese non è soddisfatta, le piacerebbe perfezionare lo scritto. Non conosce termini vocabolario e/o dizionario, e sembrerebbe che non ne possa utilizzare né a casa, né a scuola.

A scuola in Cina "non andavo bene, la scuola era difficile, in Italia alle elementari andavo così così", anche adesso non le sembra di essere brava, non ha l'impressione di migliorare, globalmente è sufficiente, ma è "insufficiente di francese e matematica". Le materie che preferisce¹⁰⁷ sono inglese, sport e alternativa, "ad alternativa disegniamo e coloriamo". Secondo lei per andare bene a scuola bisogna sapere l'italiano ed impegnarsi a casa, si va invece male se "non si capisce, alle medie si fanno cose difficili".

I genitori hanno difficoltà a capire gli avvisi e le comunicazioni scolastiche, cosa che porta ad incomprensioni con la scuola, riescono ad andare solo alcune volte a colloqui e riunioni, dove "mia cugina li aiuta con l'italiano". Se arrivasse una famiglia da un altro paese secondo lei bisognerebbe che ai figli "si desse un aiuto in classe, ad esempio scrivendo le parole [che non conoscono] su un foglio, e che avessero un programma specifico", ai genitori bisognerebbe offrire un corso di italiano.

104 Le parole "aiuto, difficile, fatica" vengono utilizzate molte volte da Elisa durante l'intervista.

105 La mamma che dovrebbe aiutarla è quella che l'italiano lo sa male, e che in realtà viene aiutata dalla figlia, colpisce che non nomini nessun altro che possa darle una mano.

106 E' evidentemente a disagio a causa della sua scarsa competenza in italiano, ed è chiaro che vorrebbe migliorare, ma non sa come.

107 Sembrerebbe che le piacciono le materie poco veicolate linguisticamente.

Sia lei che i genitori trovano la scuola molto importante, non sa ancora che indirizzo sceglierà dopo le medie, desidera "una scuola facile" per poi andare a lavorare (non sa che lavoro vorrebbe fare), possibilmente a Milano, dove ha una zia e ha abitato un anno quando ne aveva otto, appena ritornata in Italia.

Nella sua classe è l'unica cinese, ci sono poi ragazzi italiani, da dove arrivano gli altri non lo sa, "mi fanno poche domande sulla Cina". Non ha idea se a Torino si possa studiare il cinese, racconta però che "a casa ho un libro cinese e ogni tanto studio, altrimenti mi dimentico", le piacerebbe che venisse insegnato a scuola, non sa dire che cosa cambierebbe se diventasse Ministra della Pubblica Istruzione.

Quel che rimane dell'intervista: Elisa ha 12 anni e ha avuto due famiglie di riferimento, si è spostata fra tre lingue, due continenti e quattro città, ha cambiato cinque volte scuola, classe, compagni e insegnanti, l'impressione che trasmette è di un grande spaseamento. In classe, pur avendo passato otto mesi coi compagni, e pur trattandosi di una classe decisamente internazionale, non sa da dire da che paesi vengono; forse, visti tutti i trasferimenti, le è difficile mantenere e creare le amicizie. E' al suo sesto anno consecutivo in Italia, in tutto questo tempo nessuno le ha mai offerto corsi mirati di italiano, che ha difficoltà a pronunciare, scrivere, capire ... Il suo italiano durante l'intervista è a volte difficile da comprendere, è una grossa fatica per lei parlarlo, e lei ha spesso difficoltà a comprendere l'intervistatrice. La sua valutazione delle proprie competenze linguistiche e quella della sua insegnante di lettere coincidono, e si trovano nell'ambito del non adeguato, vi è però, caso assai raro nel campione, una sovrastima da parte dell'insegnante nel valutare le sue competenze di comprensione orale, in altre parole quando si parla lei capisce ancora meno di quello che ci si attende da lei. L'intervista è pervasa da un senso di inadeguatezza e di disagio, l'unica ora in cui a scuola è felice è quella di alternativa, in cui la lasciano colorare e disegnare, anche nell'ora di musica non può fare musica, ma deve leggere testi ... Trova le medie troppo difficili, troppe sono le cose che non riesce a capire, quando lei ha iniziato a comprendere qualcosa, i suoi compagni nel frattempo sono già andati avanti. Come e perché si è arrivati a questo disastro linguistico? La retrocessione in seconda elementare e la probabile bocciatura nell'anno dell'intervista la "parcheggeranno" più a lungo a scuola, ma non l'aiutano ad affrontare e risolvere i suoi problemi, e a superare il suo senso di inadeguatezza. Alla scuola cinese aveva difficoltà, fa fatica a non dimenticare quello che ha imparato lì, prova da sola a ripassare il cinese scritto con un libro, ma sapere questa lingua non le dà nessun riconoscimento di tipo scolastico, per lei si tratta dell'ennesimo sforzo "inutile".

Conclusa l'intervista rimane la sensazione della sua profonda solitudine, perché di fatto, da sempre, viene lasciata a se stessa con l'indicazione, sicuramente implicita, di arrangiarsi e contare solo sulle sue risorse. Sarebbe bello se dall'interno dell'oscurità della sua selva linguistica incontrasse persone amiche che la potessero aiutare,¹⁰⁸ seguendola passo passo e prendendosi cura di lei, dandole la sensazione che può migliorare, che ce la può fare, che le facessero tornare un po' di serenità e di autostima, che le permettessero di vivere finalmente un po' della leggerezza dell'infanzia. Sicuramente Elisa in classe è stata ed è sempre molto educata, non ha mai disturbato, non ha mai attirato l'attenzione su di sé, lei e i suoi genitori, anno dopo anno, non hanno mai chiesto né tanto meno preteso nulla, e questo è il risultato.

8.1.1.16 Jacky Khan (59), ibridismi fra cultura rom, rumena e italiana

Jacky Khan ha dodici anni e sta frequentando la quinta elementare. E' un ragazzino rom, sua sorella maggiore, lui e i suoi genitori, che vivono da undici anni in Italia, hanno la cittadinanza rumena, gli piacerebbe avere anche quella italiana, in Romania ha un "fratellastro" ventenne. E' arrivato in Italia la prima volta a otto anni, vi è poi ritornato l'anno precedente, a undici, detto con le sue parole: "sono nato e cresciuto in Romania, mio padre e mia madre sono venuti in Italia che ero piccolissimo, non sapevo neanche camminare, mi ha cresciuto mia nonna, in Romania ho fatto i primi due anni delle elementari, la terza e la quarta le ho fatte in Italia, la quarta di nuovo in Romania,¹⁰⁹ e adesso faccio la quinta a Torino". Sua mamma era ed è casalinga e ha studiato fino alla quarta elementare, suo papà faceva il militare, ora è disoccupato, non sa dire quali scuole abbia frequentato.

I suoi genitori non hanno mai frequentato corsi di italiano, e lui li aiuta per comunicare oralmente: "a volte sbagliano con qualcuno per affittare le case,¹¹⁰ e io dico non 'si dice così, ma così'". La loro

108 Viene messa in contatto con Sorpresa, sua compagna di classe, che frequenta il doposcuola perché si faccia spiegare che cos'è, e come fare ad iscriversi.

109 "La quarta elementare l'avevo già fatta a Torino, ma ho chiesto a mia mamma di re-iscrivermi in quarta, perché in Romania la matematica è più difficile".

110 Stanno traslocando, e lui evidentemente ha avuto un ruolo attivo nella ricerca del nuovo alloggio da affittare.

lingua di famiglia è il romaní, che viene parlato in maniera esclusiva fra i membri della famiglia, solo fra fratelli si aggiunge anche l'italiano "quando bisticciamo, o per scherzare"; in alcuni ambiti si aggiunge anche il rumeno, sua seconda lingua e lingua di scolarizzazione.

La lingua che lui usa più volentieri è l'italiano, perché è quella della scuola e degli amici, la più bella e la più utile è l'inglese, "è una lingua che si sente molto". Lui si percepisce come un ragazzino bilingue, non vi trova nessuno svantaggio e numerosi vantaggi, fra cui il fatto che "se non sapessi l'italiano, a scuola avrei sempre bisogno di un amico che traduce per me". Non sa quali lingue parlerà con la sua futura moglie, dipende da lei, coi i figli invece parlerà inglese e italiano. Ha radici nelle tre culture in cui è cresciuto e cresce: "mi sento italiano, però mi sento anche un po' rumeno e un po' rom: mi sento italiano perché sono piccoletto come molti italiani, rom per la mia lingua e l'accento quando parlo rumeno".

Sogna in tutte le sue lingue, la lingua dei dialoghi fra sé e sé cambia in base al paese in cui si trova, e può essere italiano o romaní, lo stesso succede se parla a un bebè o un cucciolo. La televisione la vede in italiano, i film registrati in italiano, rumeno o inglese, internet lo usa in italiano o in rumeno, e in quest'ultima lingua fa i videogiochi. La musica che ascolta è inglese, con i suoi amici e quando gioca a calcio parla italiano, con gli amici di famiglia il romaní e il rumeno, nella comunità religiosa il rumeno. Festeggiano le feste del loro paese in romaní, non hanno parenti a Torino, una volta sola sono venuti amici a trovarli, e ogni anno loro vanno in Romania e si fermano due mesi: "per le vacanze andremo in Romania, ma non so se dopo mia madre mi riporta in Italia, se rimango bocciato no". Per comunicare con parenti e amici usano il telefono e skype: "non vedo l'ora di parlare [romanes] con un mio amico, perché gli voglio tanto bene". Osserva che nella sua famiglia negli ultimi anni si usano più lingue: "io insegno l'inglese ai miei genitori, si mischiano di più le lingue".

I suoi genitori comprendono solo in parte le comunicazioni scritte della scuola, partecipano ogni tanto a colloqui e riunioni in cui lui li aiuta, per ridurre i malintesi: "quando la maestra usa delle parole non moderne a mia mamma, io gliele spiego", aggiunge anche che "mia sorella dice che io non faccio mai vedere il diario ai miei genitori". Per i suoi genitori non è stato mai attivato un mediatore, secondo lui se arrivasse una famiglia da un altro paese bisognerebbe offrire ai figli un corso di italiano, e ai genitori, oltre a questo, anche l'intermediazione di un mediatore.

Nella sua classe ha la possibilità di usare il rumeno, potrebbe studiarlo nella sua scuola al pomeriggio, ma non lo fa perché, grazie alla scolarizzazione in Romania, pensa di aver raggiunto un livello accettabile. L'italiano l'ha imparato ascoltandolo attorno a sé e grazie ad un laboratorio a scuola: "quando uscivo con mia mamma a fare la spesa sentivo le parole e le ripetevo, imparandole, anche le parolacce, perché non sapevo cosa volessero dire, quando sono venuto a scuola sapevo già parlare, mentre la maestra interrogava, i primi tempi, andavo a fare delle lezioni in un'altra classe". E' contento di come l'ha imparato, anche se "ho problemi con le doppie e gli accenti", se ha dubbi chiede alle sue maestre, anche perché ci sono materie in cui l'italiano gli crea difficoltà, in particolare storia: "a casa le leggo tante volte, le [cose le] ricordo bene, poi a scuola non le ricordo più".

Non legge volentieri, non risponde alla domanda su quale sia il suo rapporto con il rumeno scritto, leggere in italiano comunque gli riesce facile, "mi piace leggere in italiano", se non conosce delle parole chiede alle maestre o a sua sorella, sia in classe che a casa usa il vocabolario monolingue. A casa non hanno nessun libro, e lui utilizza la biblioteca di classe, in cui trova libri in italiano. Se deve scrivere in italiano ha diversi problemi, a partire dal trovare le idee, usare le doppie e gli accenti giusti, e in generale con l'ortografia, gli piacerebbe imparare a scrivere meglio. In rumeno invece si sente sicuro nella scrittura, anche se ogni tanto ha qualche dubbio di ortografia.

Non ha frequentato né nido né materna, delle elementari di Torino racconta: "in terza e in quarta con la maestra giocavamo a ping pong o a scacchi". In Romania a scuola andava molto bene: "in prima e in seconda in Romania ero intelligentissimo, in due anni ho avuto solo 9 e 10, la maestra mi voleva tanto bene, e se qualcuno mi insultava o mi picchiava¹¹¹ lo metteva in castigo", adesso invece a scuola va male: "sto per essere bocciato, non faccio mai i compiti e litigo coi compagni, i compiti che so fare li faccio, quelli che proprio non so non li faccio, ad es. grammatica, analisi logica, e tutte le cose complicate", nell'ultima pagella aveva molte insufficienze e pensa di essere, nel tempo, peggiorato. I compiti li fa a casa e maluccio, nessuno lo può aiutare, "per iscrivermi al doposcuola dovevo farlo all'inizio dell'anno, ora non è più possibile". Le sue materie preferite sono italiano, rumeno e matematica (in quest'ultima ora ha un profitto insufficiente, conta in rumeno), quelle che non ama grammatica e storia: "non so, ma non riesco a studiarle".

Per andare bene a scuola secondo lui bisogna stare attenti in classe e studiare a casa, sia i genitori che lui vedono la scuola come un luogo importante, ma "per colpa di un compagno vado male la scuola".

111 Vi sono forse discriminazioni mirate verso bimbi rom?

la", non sa quali scuole superiori frequenterà, né se poi vorrà continuare a studiare. Da grande vorrebbe diventare militare, gli piacerebbe vivere in Romania "e vengo in Italia a fare le vacanze", pensa che un giorno anche i suoi genitori si ri-trasferiranno lì. Se diventasse "Ministro per un giorno" sistemerebbe gli edifici scolastici e le palestre, e farebbe fare più sport.

Che cosa rimane dell'intervista: i genitori di Jacky Khan vengono a vivere in Italia che lui è piccolissimo, lui rimane in Romania con la nonna, i suoi primi anni nel suo paesino con la maestra che gli vuole bene e lo difende va tutto bene, a scuola "è intelligentissimo". Poi inizia "l'avanti-indietro" con Torino e la Romania, a Torino si trova con case, scuole e classi sempre diverse,¹¹² cambia ogni volta i compagni e le maestre ... Quest'anno teme di venire bocciato, se fosse così la mamma minaccia di rispedirlo nuovamente in Romania, a chi serve tutto questo? A lui no di sicuro, i primi due anni delle elementari in Romania gli hanno dato delle buone basi, in Italia deve ripartire con una lingua nuova, è al terzo anno di scuola e non si sente ancora a suo agio nell'italiano scolastico, a leggere i libri e a scrivere, non riesce a fare la maggior parte dei compiti, anche la matematica, la materia in cui era bravissimo e che continua a piacergli, non riesce più a seguirla. Che cosa è successo dalla terza elementare in poi, perché cambiando paese, scolasticamente si è perso? Perché della 3° e 4° elementare in Italia racconta dei giochi, e non delle cose imparate? Probabilmente in questo momento è comunque il membro più scolarizzato della sua famiglia, oltre a conoscere il romaní sa, in un qualche modo, leggere e scrivere in italiano ed in rumeno, è lui ad aiutare i genitori con la stipula del contratto di affitto, attività a cui normalmente non si dedicano i ragazzini. Se quest'anno verrà bocciato avrà accumulato, in quinta elementare, il terzo anno di ritardo scolastico. Come si può farlo uscire da questo circolo vizioso di bocciature e aiutarlo ad imparare a sentirsi, di nuovo, "intelligente"? Avrebbe bisogno di un tutoraggio scolastico e attenzioni costanti, perché la sua famiglia non è in grado di seguirlo, né comprende l'importanza di iscriverlo ad un doposcuola, ma come fare, se ogni anno cambia quartiere esecola, e deve ricominciare ogni volta da capo?

8.1.1.17 Jeremy (108), il ragazzino sempre disponibile che preferisce non parlare

Premessa: l'intervista viene organizzata dalle maestre, su richiesta di Jeremy, con la presenza di un compagno filippino che dovrebbe fungere da interprete. All'inizio l'intervistatrice formula le domande in italiano e il compagno traduce, a volte in filippino, a volte in inglese. Jeremy spesso non risponde, o risponde dicendo "non so",¹¹³ viene quindi fatto il tentativo di porre a Jeremy le domande direttamente in inglese, e se è possibile, il risultato peggiora: visto il suo evidente disagio, gli viene chiesto se desidera continuare l'intervista, ogni volta lui risponde di sì. Questo ragazzo provava evidente disagio nel raccontarsi, l'unica cosa di cui ha parlato volentieri sono state le sue lingue. Fra tutte le interviste svolte è stata l'unica che l'intervistatrice non è stata in grado di gestire, il suo svolgimento le ha lasciato un segno profondo.

Jeremy è un ragazzino dodicenne che frequenta la quinta elementare. Lui e i suoi genitori sono cittadini filippini, gli piacerebbe avere anche la cittadinanza italiana, "è importante". E' nato e cresciuto nelle Filippine, ed è arrivato a Torino poco più di un anno prima con sua mamma, il padre vi abitava già, i suoi quattro fratelli maggiori sono rimasti nelle Filippine. Non sa che lavori facessero i suoi genitori nel paese di origine e che scuole vi avessero frequentato, a Torino sono rispettivamente casalinga e disoccupato. Pur essendo arrivato a marzo, non è stato iscritto subito a scuola, che ha iniziato a frequentare a settembre, né ha partecipato nei mesi estivi all'"estate ragazzi", quest'anno però frequenterà l'oratorio anche d'estate. Il suo compagno che fa da traduttore racconta che Jeremy tutti i giorni si trovava alle h 7,30 davanti a scuola (che inizia alle h 8,30), grazie all'intervento della sua mamma è stato poi iscritto al pre-scuola. I suoi genitori non hanno frequentato corsi di italiano, lui dopo un anno in Italia dice di riuscire in parte a capirlo, ma sostanzialmente non parla, spiega che gli è difficile.

A casa usa il filippino con la mamma e l'itawis col papà, i suoi genitori fra loro parlano filippino e italiano, a tavola si parla itawis. La lingua più utile per lui è l'itawis, quella della sua regione e che usa coi suoi fratelli ed il padre. Non sa dire se lui è un ragazzo bilingue, ma spiega che essere bilingue è vantaggioso, perché questo vuol dire conoscere la lingua degli amici e della scuola. Quando sarà grande parlerà filippino sia con sua moglie che con i suoi figli, si percepisce come italo-filippino. Sogna in itawis, i suoi dialoghi interiori sono in filippino, che è anche la lingua che usa con cuccioli e bebè, la televisione e il film registrati li guarda in inglese ed in italiano, internet e le chat li usa in inglese, i videogiochi, la musica, il telefono e facebook sono in inglese e in italiano; comunica con i suoi fratelli tramite facebook in itawis, usa il social network anche per comunicare con i suoi amici italiani: scrive

¹¹² I tre anni di elementari a Torino li ha fatti ogni anno in una scuola diversa in una zona diversa della città, evidentemente cambiano spesso casa.

¹¹³ Ad esempio quando gli viene chiesto che età hanno i suoi fratelli.

loro in inglese, e visto che loro lo sanno male, attiva il traduttore automatico verso l'italiano, gli amici fanno il lavoro speculare. Dice di non avere amici in Italia, "sto a casa, parlo filippino con gli amici delle Filippine", anche se tutti i giorni, finita la scuola, viene un educatore a prenderlo e vanno insieme all'oratorio San Luigi,¹¹⁴ dice di usare l'italiano quando gioca a calcio ai giardinetti. Con gli amici di famiglia parlano italiano e itawis, festeggiano le feste filippine in filippino, coi suoi cugini di Torino parla itawis.

I suoi genitori comprendono solo in parte gli avvisi di scuola, lui usa "il computer per tradurli", non partecipano mai a riunioni o assemblee,¹¹⁵ all'inizio dell'anno è stata attivata una mediatrice culturale che l'ha intervistato, perché le maestre avevano molte domande sulle sue pagelle filippine.¹¹⁶ In classe parla filippino con gli altri suoi compagni delle Filippine, l'italiano lo sta imparando frequentando, dall'inizio dell'anno scolastico, un laboratorio di due ore a settimana,¹¹⁷ Jeremy spiega che per i fini scolastici non lo sa ancora abbastanza bene.

Gli piace leggere in italiano, in particolare i libri di scuola (a casa non ci sono libri), per provare a comprenderli usa il traduttore del computer, utilizza anche la biblioteca della scuola, se deve scrivere lo fa in filippino. Nelle Filippine ha frequentato prima la scuola materna in filippino, e poi cinque anni di elementari in filippino e in inglese. A suo dire nelle Filippine andava bene a scuola, a Torino va di scretamente.¹¹⁸ Le sue materie preferite sono filippino e matematica,¹¹⁹ quella che non ama scienze, i conti li fa in filippino, "nelle Filippine la lingua della matematica a scuola è il filippino", non sa dire quale sia il suo profitto attuale in matematica, il suo compagno commenta: "a volte la maestra gli dà dei voti, così¹²⁰ ...". I compiti li fa all'oratorio San Luigi dove lo possono aiutare, "ma qualche volta non li faccio", non li fa mai a casa, i suoi genitori non gli sono d'aiuto. Non sa quale scuola superiore frequenterà, e se vorrà continuare gli studi, come lavoro gli piacerebbe quello "del killer oppure del soldato". Se diventasse Ministro della Pubblica Istruzione sistemerebbe il cortile della scuola, ma non cambierebbe il cibo della mensa, "il cibo delle mensa italiana è buono".

Che cosa rimane dell'intervista: Questa intervista ha lasciato moltissime domande aperte, la prima delle quali è perché Jeremy abbia dato la sua disponibilità a farsi intervistare.¹²¹ I suoi genitori non conoscono assolutamente il sistema scolastico italiano, e dopo il suo arrivo aspettano sei mesi per iscriverlo a scuola, non pensano a fargli frequentare "l'estate ragazzi" in modo che possa interagire con altri ragazzini, lo mandano a scuola un'ora prima che inizi, lasciandolo per settimane "parcheggiato" sui gradini che danno su un corso. Da un anno, di fatto, in classe e all'oratorio ha scelto la strada del "mutismo selettivo". Quando durante l'intervista viene interpellato direttamente in inglese, senza il filtro del suo compagno "traduttore", smette di rispondere (per andare avanti l'intervistatrice interPELLA il traduttore, e non lui direttamente). Qual è la vera funzione "dell'interprete"? Perché Jeremy usa facebook per comunicare, e non lo fa a voce, neanche rudimentalmente? Conclusa l'intervista chiedo un colloquio alle sue insegnanti, e dopo ancora alle etnopsicologhe dell'associazione Mamre,¹²² che hanno uno sportello di consulenza all'interno di questa scuola, ed emerge quanto segue. Jeremy in classe non disturba, è molto disponibile e attento alla gestione spicciola della classe, è il primo quando c'è bisogno di spostare le sedie, o pulire dalle cartacce, quando fanno dei lavoretti è molto felice e mostra una

114 Una maestra spiega che i genitori sono intervenuti con insistenza perché la scuola si attivasse rendendo possibile la frequenza dell'oratorio dopo la scuola, e Jeremy non tornasse a casa "già" alle h 16,30.

115 Il maestro racconta di aver visto sua mamma la prima volta a maggio quando hanno fatto la gita di classe, ed è venuta a prenderlo a scuola.

116 La maestra riferisce che dopo l'incontro avuto con la mediatrice per chiarire punti oscuri sulla documentazione scolastica presentata, sostanzialmente rimasti irrisolti, era emerso il dubbio che non avesse frequentato regolarmente la scuola, e avesse invece lavorato.

117 Questa risposta viene fornita dal compagno "traduttore", forse in imbarazzo perché Jeremy non risponde.

118 In questa scuola, nonostante si stia per concludere l'anno scolastico, di fatto non viene valutato, le maestre riferiscono che consegna le verifiche quasi in bianco, con eccezione di alcuni argomenti di matematica, ottiene comunque la sufficienza in base al suo piano individualizzato. Verrà promosso, anche senza aver raggiunto gli obiettivi minimi per la quinta, perché non avrebbe senso bocciarlo nuovamente, la speranza è che alle medie cambi qualcosa.

119 Una è una materia di cui si "parla poco", e l'altra una materia che non ha più.

120 Con dei criteri che lui e gli altri compagni non comprendono.

121 Una risposta potrebbe essere che non avesse capito che non era tenuto a farla, ovvero in che cosa consistesse, anche se questo non spiega perché, durante intervista, nonostante gli venisse chiesto esplicitamente se desiderasse smettere, rispondeva che desiderava continuare.

122 Cfr. il sito dell'associazione <http://www.mamreonlus.org/>. In questa scuola hanno uno "sportello di cittadinanza", il primo punto di ascolto per chi incontri criticità con migranti, è aperto con cadenza mensile, gli insegnanti possono avere sostegno su singoli casi o sull'intero gruppo classe (spesso sulle prime neo-formate), i percorsi sono molto vari, a volte bastano brevi consulenze (che possono coinvolgere oltre alle psicologhe, antropologi e mediatori), a volte si attivano risorse (NPI, Asai, ecc...), sono lavori in rete, si costruiscono legami scuola-famiglia, loro offrono sostegno psicologico alle insegnanti, e queste si attivano con le famiglie, fanno da filtro. L'Associazione fa prevenzione in diverse scuole torinesi con sportelli per insegnanti, laboratori per gli studenti, formazione, incontri per i genitori.

grande manualità, in classe i primi tempi tendeva a coprirsi con la felpa, col tempo inizia a sembrare più sereno, ama giocare a calcio.

Ha due maestri principali, una di matematica e un supplente di italiano arrivato nel corso dell'anno, perché l'altra maestra è dovuta andare in pensione anticipatamente a causa di improvvisi problemi di salute, concordano ambedue sul fatto che il bimbo abbia un blocco nello sviluppo linguistico in italiano. La maestra titolare di matematica spiega che se ci fosse stata la sua collega "storica" sarebbero intervenute in modo diverso, racconta che è una classe con molti, troppi casi difficili, seguiti dalle assistenti sociali e dalle psicologhe, non riescono a seguire bene tutti i bimbi, vi sono tempi molto lunghi prima che un intervento si apra e si realizzi, e non avrebbe senso attivarsi ora, perché Jeremy in estate cambierà casa e quartiere, e quindi muteranno i suoi riferimenti istituzionali, lei lo accompagnerà nel suo passaggio alle medie contattando personalmente i suoi nuovi insegnanti ad inizio del nuovo anno scolastico.¹²³ Le psicologhe spiegano poi che loro si attivano solo su richiesta delle insegnanti, e che non è possibile seguire i ragazzini quando non rimangono all'interno del quartiere, loro non possono attivarsi con i nuovi professori, saranno eventualmente questi ultimi a contattare i servizi del loro quartiere.

Riassumendo: Jeremy ha passato un anno in questa scuola, che non gli è bastato per acquisire le basi scolastiche necessarie per le medie. I genitori non si lasciano coinvolgere nella vita scolastica. Passato un anno non comunica oralmente in italiano, è disposto a scambiare messaggi con il filtro di un suo compagno che gli fa da interprete, o tramite facebook e il suo traduttore, sembra creare coi suoi silenzi una bolla per non farsi avvicinare. Il suo passato e il suo presente danno adito a molte domande che rimangono senza risposta. Sembrerebbe mostrare i segni di un disagio profondo,¹²⁴ ma per svariati motivi in questo anno non si è trovato il modo di metterlo in contatto con delle psicologhe per permettere loro di fare una prima valutazione. Che cosa gli succederà nella nuova classe, con numerosi insegnanti diversi¹²⁵ tutti nuovi, che dovranno conoscere tanti ragazzini tutti insieme? Come si troverà in una classe in cui non ritroverà nessuno dei suoi compagni delle elementari, i giardinetti in cui aveva i suoi compagni di calcio e, se tutto va bene, un nuovo oratorio con nuovi educatori e nuovi amici? Riflettendo a posteriori, la "retrocessione" in quinta elementare gli è stata di qualche utilità? Qualcuno in quest'anno è riuscito a prendersi cura di lui, a dare un nome al suo disagio, per aiutarlo a superarlo? A fine anno sta in classe senza coprirsi più con il cappuccio della tuta, e gioca coi compagni in cortile nell'intervallo, si può essere soddisfatti di questi risultati raggiunti?

8.1.1.18 Gianluca (118), un miracolo sorridente

Gianluca è un ragazzino di undici anni che frequenta la quinta elementare, lui e i suoi genitori sono cittadini marocchini e, in seguito alla loro naturalizzazione, sono diventati anche cittadini italiani. Suo padre è venuto in Italia ca. dieci anni prima, e la moglie con due figli l'ha raggiunto dopo otto anni, due anni fa, Gianluca aveva dieci anni. La mamma era ed è casalinga, il papà era disoccupato ed ora è falegname, "ha iniziato a lavorare in Italia", non sa che scuole abbia frequentato il papà, ma sa che la mamma ha un diploma delle medie inferiori. Arrivata a Torino la mamma ha frequentato un corso d'italiano, Gianluca l'aiuta per comprendere i testi scritti e con le cose di scuola, ad esempio "la pagella con i voti". A casa si parla italiano e marocchino, e loro fratelli capiscono anche l'egiziano e il tunisino, perché "sono simili all'arabo". Con i genitori si usa solo il marocchino, lui però è incaricato di parlare italiano alla mamma: "mi dice lei di parlarle in italiano, così lei impara qualche parola", anche con lo zio che abita con loro usano solo il marocchino, fra fratelli parlano italiano: "adesso quando parlo marocchino dico certe parole in italiano perché non mi vengono velocemente, noi fratelli parliamo italiano fra noi da quando l'abbiamo imparato bene", i genitori fra loro e quando si è tutti a tavola usano il marocchino. Lui usa ugualmente volentieri sia l'italiano che il marocchino: "l'italiano per parlare coi miei compagni, il marocchino per tradurre a mia mamma le parole italiane" e trova che, abitando in Italia, la lingua più utile sia l'italiano. Si considera un ragazzino bilingue e reputa che l'esserlo abbia esclusivamente vantaggi, gli piacerebbe ricevere informazioni sul bilinguismo e che si facessero incontri a tema a scuola, con compagni, insegnanti e genitori. Con la sua futura moglie probabilmente parlerà italiano, coi i figli marocchino, oggi la sua identità è mescolata, si sente italo-marocchino. So-

123 Incontro casualmente questa maestra dopo che il nuovo anno scolastico è iniziato da alcuni mesi, è lei che si premura di parlarmi per prima di Jeremy. Non ce l'ha poi fatta a contattare i suoi nuovi insegnanti, reputa che nel frattempo si siano comunque potuti fare un'idea su di lui.

124 Quando l'intervistatrice riaccompagna Jeremy in classe, viene fermata da due maestre di un'altra classe che le chiedono ragguagli su di lui, e ci tengono a dire che, anche se da lontano, hanno notato segnali che le hanno preoccupate.

125 In Italia alle elementari quando i bimbi frequentano le 40 ore (ex tempo pieno) vi sono due insegnanti prevalenti, alle medie il numero degli insegnati disciplinari è complessivamente di nove-dieci, divisi su un orario per singolar materia più ridotto.

gna in tutte e due le lingue, parla fra sé e sé e con un bebè in marocchino, lingua in cui ascolta la musica; la televisione la vede in italiano, arabo e marocchino, i film registrati sono in italiano ed egiziano, i videogiochi sono in italiano, così come le sue telefonate e gli allenamenti di pallavolo, con i suoi amici parla una delle due lingue (dipende dall'amico), con gli amici di famiglia solo il marocchino. La vita religiosa ha luogo in arabo e in marocchino, "per leggere il Corano si usa l'arabo, per parlarne il marocchino", a casa sua festeggiano le feste del paese di origine in marocchino. Non ricevono visite dal Marocco, con i parenti comunicano via telefono, ogni estate loro ci vanno e si fermano tre mesi. Secondo lui nella sua famiglia negli ultimi anni è aumentato l'uso dell'italiano, "mio fratello, io e lo zio che abita non noi lo parliamo di più".

I genitori hanno difficoltà a comprendere gli avvisi di scuola, partecipano regolarmente ai colloqui e alle riunioni, lui li aiuta sia con le comunicazioni scritte, sia per capirsi con le maestre, conosce la professione della mediatrice culturale, anche se non ne conosce la denominazione, perché nella loro scuola "quando ritiriamo le schede"¹²⁶ girano di classe in classe". Se arrivasse una famiglia da un altro paese secondo lui bisognerebbe offrire a genitori e figli un laboratorio di italiano, "con esercizi semplici, spiegando l'italiano".

La sua classe è composta per metà da italiani, gli altri bambini sono di cinque paesi diversi, fra cui un tunisino e quattro marocchini, con loro usa il marocchino, ci sono "compagni che mi chiedono delle parole in arabo, e anche del Marocco". Continua anche a Torino a studiare l'arabo standard, che ha già iniziato ad apprendere a scuola in Marocco, "il venerdì in moschea c'è un corso di lingua e di Corano, ci vado con mio padre", questo non viene segnalato in pagella. L'italiano l'ha imparato in classe seguendo un programma ad hoc: "la maestra mi dava esercizi semplici", e frequentando un laboratorio di italiano, ora lo sa "benissimo",¹²⁷ non ha problemi in nessuna materia, quando ha domande si rivolge alle sue maestre, che dicono che il suo inserimento è "un miracolo".¹²⁸

Gli piace leggere, in arabo e in italiano, a casa ci sono moltissimi libri nelle due lingue (lo zio è molto colto), in arabo ha qualche difficoltà con il lessico, perché ci sono parole diverse dal marocchino "che non ho imparato, perché non ho finito la scuola in Marocco", in italiano non ha problemi, se ci sono parole che non conosce consulta semplicemente un vocabolario di una delle due lingue. Prende regolarmente in prestito libri in italiano dalla biblioteca di scuola e di quartiere, "da quella di quartiere me li prende mio zio i libri". Nel tempo libero scrive un diario privato "uso i caratteri arabi, e un po' di parole marocchine e un po' arabe", ogni tanto scrive anche bigliettini nelle due lingue. Scrive facilmente in italiano, ma ha problemi con l'ortografia: "sbaglio le "i" e le "e", le vocali", vorrebbe migliorare, in arabo invece non ha problemi, "non ci sono le vocali ...". A scuola non usa dizionari, ma a casa li sfoglia volentieri: "quando ho tempo libero uso il dizionario di francese, cerco delle parole".

In Marocco ha frequentato il nido e la materna in marocchino, e poi tre anni di elementari in arabo, a Torino è stato iscritto in quarta. E' sempre andato molto bene a scuola, e continua ad andare molto bene, la sua pagella ha moltissimi dieci.¹²⁹ Ama tutte le materie, eccetto arte, in matematica è molto bravo, conta in marocchino. In passato ha frequentato il doposcuola: "sono stato all'Asai e al San Luigi, ma ho smesso perché volevo fare da solo", studia senza problemi, i genitori non lo possono aiutare ma "lo zio mi aiuta di storia, è appassionato".

Per avere un buon profitto a scuola è importante "voler migliorare" e conoscere bene le lingue, per lui e i suoi genitori la scuola è molto importante, già sa che finite le medie frequenterà il liceo scientifico e poi l'università, vorrebbe diventare medico. Gli piacerebbe continuare a vivere in Italia, "a Genova, la città più vicina [a Torino] con un porto, e nelle vacanze vado a visitare i miei genitori". Se diventasse Ministro della Pubblica Istruzione ha idee molto chiare: "ci vorrebbe un cortile più bello e più grande, e intervalli più lunghi, bisognerebbe imparare il francese alle elementari, poi si dovrebbe offrire l'interculturalità¹³⁰ a tutti i bambini stranieri per due anni, tre giorni a settimana il mattino, con più aule e quattro maestre specializzate".

Che cosa rimane dell'intervista: Gianluca è un bambino solare e molto propositivo, che le sue insegnanti valutano come particolarmente brillante, curioso e responsabile, dopo due anni in Italia ha una pagella di fine elementare con tantissimi dieci. Riesce a sfruttare al meglio tutto ciò che gli adulti gli

126 Con schede si intendono le "schede di valutazione", ovvero le pagelle. Nelle scuole elementari torinesi vige una divisione dell'anno scolastico in quadrimestri, le schede vengono consegnate singolarmente ai genitori due volte all'anno, a febbraio e poi a giugno, contestualmente a brevi colloqui individuali.

127 Riesce a seguire benissimo l'intervista, e si esprime con estrema proprietà di linguaggio, la sua maestra lo valuta con ottime competenze in tutte le abilità, tutto questo dopo due anni in Italia.

128 Così l'hanno affettuosamente definito le sue maestre.

129 I voti in Italia vanno dall'1 al 10, che è il voto più alto.

130 "Interculturalità" è la denominazione che la sua scuola dà ai laboratori di italiano L2, che riesce ad offrire per tutto l'anno, di regola due ore a settimana. Molte maestre hanno seguito corsi di aggiornamento per insegnare l'italiano L2, ma non ne esistono di specializzate per questo insegnamento (perché il loro utilizzo non è previsto dall'ordinamento ministeriale).

offrono, le maestre in classe hanno all'inizio adattato la propria didattica a lui dandogli un programma individualizzato, a scuola poi ha potuto seguire un corso di italiano L2, riflettendo a posteriori pensa però che i laboratori di italiano L2 dovrebbero essere molto più intensivi ed estensivi, tenuti da insegnanti specializzati che possano insegnare l'italiano anche in maniera contrastiva, così da aiutare in maniera mirata i bambini. Appena arrivato a Torino ha frequentato due doposcuola contemporaneamente, ora si è emancipato e vuole, e riesce, a fare da solo, consultando i dizionari. I suoi genitori, persone semplici, danno un grande valore alla cultura, la loro partecipazione attiva nella loro scuola viene sostenuta da una prassi che prevede, ad esempio, la presenza d'ufficio delle mediatrici in alcuni momenti dell'anno. Viene sostenuto da uno zio colto che va in biblioteca a cercargli i libri, in modo da soddisfare il suo appetito di forte lettore. Sa descrivere esattamente a che livello sono le sue lingue, fra le altre cose continua a studiare l'arabo standard perché si rende conto di avere ancora da imparare, nella sua quotidianità c'è spazio per l'italiano, la lingua dei suoi amici, per il marocchino, quella della sua famiglia e che gli sta iniziando a diventare meno immediata, e l'arabo standard, quella della cultura araba. Si impegna molto e sa esattamente, a undici anni, che cosa desidera fare a medio e a lungo termine. La sua è una storia con un fine estremamente lieto, frutto dell'incontro delle sue indubbie risorse personali con una scuola e insegnanti attente, un extrascuola che fa delle offerte che vengono colte dai genitori presenti, e da uno zio da tempo in Italia, che sa orizzontarsi nel mondo della cultura, e che è di stimolo e sostegno al nipote.

8.1.1.19 Annita, Michelle, Igor e Sara, piccoli bimbi diventano universitari

Per concludere con uno sguardo sul futuro, si vuole provare a intravedere che cosa può succedere ad alcuni bimbi bilingui quando crescono. Si tratta di quattro studenti poco più che ventenni contattati tramite una loro docente,¹³¹ che all'università hanno deciso di frequentare lettorati di polacco o di russo, le lingue parlate dalle loro mamme, visto che in tutti i casi esaminati si tratta di coppie miste. Numerosi sono i tratti in comune di queste biografie, ovvero l'impegno delle madri quando i figli erano piccoli nell'usare la propria lingua madre con estensioni diverse: lingua di comunicazione quasi esclusiva oppure limitata alle fiabe e alle ninne nanne, in alcuni casi venivano cercate baby sitter parlanti native. Durante l'infanzia hanno ricevuto visite frequenti di parenti e trascorso regolarmente durante i mesi estivi vacanze estese nei paesi di origine materni, spesso dai nonni e in parte in assenza dei genitori, così che l'unica lingua di comunicazione possibile con i cugini, compagni di gioco, e con i nonni era la lingua materna. Queste abitudini però sono mutate passando dalle elementari alle medie, da una parte i nonni erano diventati più anziani, e non se la sentivano più di ospitare per lunghi periodi i nipoti, né di intraprendere faticosi viaggi per venire a trovarli, contemporaneamente le visite nei paesi delle madri si erano progressivamente diradate come frequenza e durata, perché c'erano anche "altre vacanze" da fare. Le vacanze estive dai nonni diventavano quindi brevi, e la presenza dei padri italofoni faceva sì che le madri assumessero il ruolo di interpreti in pianta stabile, e che i figli non avessero più la necessità di essere autonomi linguisticamente. A Torino negli anni la lingua di comunicazione intrafamigliare era diventata esclusivamente l'italiano, e non c'erano più né occasioni né necessità di usare l'altra lingua di famiglia. Con il passaggio alle superiori questo processo si era poi radicalizzato, con la scomparsa di fatto dell'altra lingua di famiglia. Salvo notare poi all'università che in quella istituzione le proprie lingue materne sono presenti con un loro ruolo specifico e riconosciuto, si possono studiare, danno crediti universitari, portano ad ottenere certificazioni internazionali (a parere dei loro docenti, sono fra i pochi studenti ad avere una pronuncia impeccabile, e a riuscire a conseguire i livelli più alti di certificazione). Non tutti gli studenti intervistati studiano lingue moderne, e ciò nonostante, semestre dopo semestre, frequentano i lettorati in cui si insegna la lingua di origine di metà della loro famiglia, di parte della loro infanzia. Perché vogliono riprendersi una parte della loro identità, perché affascinati dalla cultura e dalla letteratura, così come dalla lingua del paese, perché vogliono tirare fuori competenze in qualche modo presenti, perché sperano che questo dia loro migliori possibilità lavorative (una ragazza vuole lavorare come traduttrice), perché hanno ripreso ad avere contatti coi parenti lontani, a viaggiare da soli nei paesi delle loro vacanze di bimbi, e lo trovano molto piacevole.

¹³¹ Ringrazio Urszula Marzec, lettrice di polacco dell'Università di Torino, che ha fatto da tramite per questi incontri, così come gli studenti che hanno messo a disposizione il loro tempo e i loro vissuti per le interviste, che hanno avuto luogo nel gennaio 2013.

I quattro studenti intervistati sono tutt'altro che rappresentativi dei bilingui giovani adulti,¹³² a partire dal fatto che frequentano tutti l'università. È interessante notare che devono diventare maggiorenni per trovare un'istituzione che, per la prima volta nella loro vita di studenti, dà visibilità e valore alla loro lingua di famiglia, e permette loro di impararla in maniera sistematica, in orari e luoghi "normali", con docenti e valutazioni che fanno parte dell'ordinario. La domanda che si pone chi scrive è che cosa sarebbe se ... questa normalità ci fosse da subito, dalla scuola materna, con asili e scuole bilingui, con corsi di lingue di famiglia integrati nell'orario scolastico e i cui esiti vengono valutati. Se diventasse una cosa normale, nelle scuole pubbliche italiane, essere studenti bilingui.

8.1.2 Il filo rosso delle narrazioni

Cercheremo ora di tirare le fila di queste narrazioni, molto sfaccettate e diverse fra loro, partendo da alcuni angoli di osservazione specifici: le lingue, la scuola, il punto di vista dei genitori e quello dei ragazzi.

Il primo filo rosso è quello delle tante lingue dei ragazzi: l'italiano, la lingua della scuola, che si usa fra fratelli, con i cugini, gli amici e a fare sport. Poi la lingua di famiglia, quella degli affetti, dei propri genitori e dei parenti lontani. Oltre a queste ci sono le lingue "adoptive", che si imparano vivendo in una città multilingue come Torino, tramite i compagni di scuola, gli amici di famiglia o usando la televisione satellitare, senza dimenticare le lingue straniere che si studiano a scuola. Siamo di fronte a ragazzi e genitori naturalmente plurilingui, che nel tempo si adattano linguisticamente a quelle che sono le richieste dell'ambiente in cui vivono, seguendo non solo le necessità, ma anche le loro inclinazioni e interessi.

Rispetto alle competenze nelle diverse lingue i metri di misura sono sempre due, quello soggettivo e quello posto dall'esterno. Nel caso dell'italiano il rischio è quello del divario fra competenze percepite e attese, diversi ragazzi sono assolutamente a loro agio nell'usare l'italiano, e contemporaneamente sono coscienti solo in parte di non aderire agli standard scolastici, oppure lo sono ma, lasciati sostanzialmente soli, non riescono a migliorare in maniera adeguata. Passando ai genitori, anche se il loro italiano può andar bene in ambiti della quotidianità e nella vita lavorativa, spesso però non basta per interagire oralmente e per scritto con gli insegnanti dei figli. Rispetto al mantenimento delle lingue di famiglia si nota, di fronte all'assenza di visibilità sociale e di sostegno istituzionale, quanto sia importante un forte supporto comunitario. Fra le lingue di famiglia con una spiccata vitalità troviamo ad esempio il lipovans, parlato da un gruppo etnico ben organizzato e con un'identità forte, usato all'interno delle famiglie e della comunità religiosa; oppure il russo, che offre a bambine e ragazzini un supporto scolastico ben strutturato tramite una "scuola del sabato", che riesce ad unire al piacere della frequenza un'alta qualità dei contenuti didattici.

All'interno di alcune famiglie si notano processi di evanescenza linguistica intergenerazionale, in particolare quando i genitori sono loro stessi bilingui, ad esempio in famiglie africane e filippine in cui i genitori sono abituati a usare quattro lingue (la propria di famiglia, quella del coniuge, mutualmente intellegibile, insieme alla lingua di scolarizzazione e all'italiano), in cui accade quindi che le lingue dei nonni non vengono più trasmesse ai nipoti. Un altro problema di evanescenza legato ad un plurilinguismo diglottico è quello delle famiglie arabofone, in cui l'arabo familiare, che coincide con la variante regionale, orale, gode di buona vitalità (viene usato in famiglia, ascoltando i programmi televisivi, con la maggior parte degli adulti della comunità etnica a Torino, così come in maniera estesa nei soggiorni estivi nel paese di origine), mentre quello standard viene relegato alle poche ore di corso di lingua, quando lo si frequenta, e come tramite per riuscire a comprendere il Corano, col risultato che quasi nessun ragazzo nel campione è parlante "spontaneo" di questa variante. Rispetto al cinese la questione della diglossia porta ad esiti diversi. Nelle famiglie si usa abitualmente sia la variante regionale orale, che quella comune, questa è spesso l'unica lingua per la fruizione dei programmi televisivi (viene escluso l'italiano, perché spesso i genitori ne hanno competenze limitate). Per la maggioranza delle famiglie cinesi è molto importante che i propri figli vengano scolarizzati anche in cinese comune e, non trovando programmi scolastici adeguati a Torino,¹³³ diverse individuano come soluzione quella di far trascorrere ai figli degli anni in Cina, dai nonni o presso amici, per permettere loro di frequentare la

132 Annette Gerstenberg (2011: 213-215) nel suo studio su studenti di romanistica alla Ruhr-Universität Bochum con italiano come lingua di famiglia giunge a conclusioni simili: competenze linguistiche acquisite in famiglia vengono rafforzate anche tramite soggiorni nel paese di origine dei genitori, incontri e scambi con parenti e amici che abbiano la stessa lingua di famiglia (anche quando vivono in Germania), e l'utilizzo di media diversi. Un ruolo importante deriva dall'offerta universitaria dell'italiano, che nella nuova cornice si arricchisce di nuove connotazioni, non solo più la lingua della migrazione, ma anche quella dell'accademia, permettendo agli studenti, in questa nuova fase della loro vita, di sviluppare consapevolmente una propria identità multiculturale e plurilingue, potendo contare in questo nuovo contesto su una diffusa accettazione sociale.

133 In cui c'è però l'offerta per gli allievi italofoeni di programmi di apprendimento curricolari.

scuola lì, con tutti i disagi psicologici e scolastici (gli scambi non sono concordati e istituzionalizzati) che ciò comporta. Fra i ragazzi emerge chiaramente come lingue e culture di famiglia, anche se "trasparenti" per la società circostante, facciano parte integrante della loro identità, in modo così evidente, che a volte vengono riscoperte in adolescenza o da giovani adulti.

Il secondo filo rosso è quello scolastico. Stupisce notare, di fronte a bisogni simili e costanti di molti allievi, che riguardano sia l'italiano che le lingue di famiglia, non vi siano risorse istituzionali dedicate,¹³⁴ con la conseguenza che le risposte date dalle singole scuole hanno carattere di estemporaneità (a causa della mancanza di risorse certe nel tempo) e di casualità (a causa dell'assenza di indicazioni cogenti ministeriali). Quindi ci sarà chi è fortunato e finisce nell'unica scuola torinese con una dirigenza e un corpo docente "storico", che riesce a mantenere in piedi (anche se part time) l'ultimo laboratorio "stabile" di italiano L2, offre corsi in tre diverse lingue di famiglia con consegna ufficiale dei diplomi a fine anno, dà in ogni modo visibilità alla lingue dei propri studenti e ha personale, a partire dalla segreteria, formato sull'italiano L2 e il plurilinguismo; così come il bimbo che a nove anni arriva da un altro continente e finisce in una classe in cui quasi nessuno si occupa di lui e del suo italiano, se non nei ritagli di tempo, e le insegnanti all'interno della scuola non desiderano vedere nessuna traccia delle lingue di famiglia dei loro allievi poliglotti. Molte scuole offrono infatti una didattica tagliata su misura per parlanti monolingui cresciuti in un ambiente italofono, pre-condizioni di regola non presenti fra gli intervistati. Per tirare le fila, le scuole che emergono dalle narrazioni degli intervistati nel migliore dei casi riescono a occuparsi in modo asistemático e volontaristico delle peculiarità degli studenti bilingui, più spesso però trascurano sia il loro italiano, che le loro lingue di famiglia. Vi sono poi singoli ragazzi che con moltissima forza di volontà approfondono un impegno fortissimo dislocandosi temporalmente perché frequentano in settimana la scuola italiana, e il fine settimana per diverse ore quella dell'altro paese, ad esempio quella egiziana o il corso di francese. Nonostante i loro sforzi, percepiscono chiaramente che le loro lingue di famiglia nella scuola italiana non interessano e non servono, e anzi rischiano di essere mal viste. Quindi quando, come e perché impararle e usarle? Qual è il loro riconoscimento immediato, nella loro quotidianità di bambini e di ragazze? Oppure utilizzando un cambio di prospettiva: la questione, non il problema, non è il dato di fatto del bilinguismo di tanti allievi, ma se e come la scuola pubblica lo affronta, e perché esso venga ignorato nelle pratiche didattiche ordinarie.

Per quel che riguarda le fragilità in italiano si cristallizzano due gruppi specifici: quello degli allievi cresciuti e scolarizzati in Italia, ciò nonostante parlanti "deboli" in questa lingua (in modo simile a compagni italofoeni provenienti da famiglie linguisticamente poco stimolanti), e quello dei bambini/ragazzini arrivati invece in Italia da grandicelli, a cui la scuola ha offerto poco o nullo supporto linguistico mirato. In ambedue i casi, con intensità diversa, più passano gli anni più si acuiscono i problemi degli allievi nella "lingua della scuola e delle discipline", senza che nessuno vi ponga seriamente rimedio. In assenza di programmi linguistici mirati e a regime, il rischio concreto è nonostante i loro miglioramenti nel tempo non riescano mai a raggiungere i sempre più elevati standard attesi, le loro difficoltà si allarghino anche alle competenze disciplinari, con tutti i rischi che ciò comporta. Sono tanti, troppi i ragazzi a disagio con l'italiano della scuola che si trascinano dietro problemi irrisolti, e che arrivati in terza media, magari dopo aver già accumulato ritardo scolastico, riflettono sconsolati che, pur essendo in gamba e nonostante l'impegno profuso, il loro italiano non "basta" per iscriversi ad un liceo. Qualcuno di loro ha la fortuna di incontrare una "stella" (v. p. 425) sul proprio cammino (lo zio colto, la cugina universitaria, gli educatori del doposcuola), gli altri rischiano che, in assenza di interlocutori che li supportino, la perpetuazione di problemi linguistici e scolastici abbassi progressivamente la loro autostima,¹³⁵ innescando circoli viziosi per cui a un certo punto non si riesce più ad imparare, o quello che finalmente si impara risulta essere un prerequisito per la classe che si sta frequentando. In questo senso le scuole, prive ormai degli strumenti ordinari per aiutare i propri alunni in difficoltà a raggiungere "gli obiettivi minimi" (compresenze, lavoro in piccoli gruppi la mattina, e sportelli e moduli di recupero il pomeriggio), fanno sempre più affidamento allo strumento della ripetenza,¹³⁶ diventato per questa categoria di alunni tragicamente ordinario, visto che superati i 13 anni per gli alunni stranieri è la regola e non più l'eccezione essere in ritardo scolastico, con un'incidenza di ritardi alle medie per loro cinque volte maggiore dei propri compagni italiani.¹³⁷

134 A questo proposito sarebbe interessante verificare se bisogni e desideri di questa utenza non emergono, o non vengono presi in considerazione. Forse il fatto che essa non sia italiana, gioca un ruolo in questo senso?

135 Non si vedono come buoni studenti, e all'interno della scuola non ci sono momenti in cui vengono visti come buoni studenti.

136 La ripetenza per un alunno straniero, a differenza di quello italiano, si può declinare due modi diversi: la classica bocciatura, oppure la retrocessione.

137 Cfr. le statistiche di MIUR Rapporto (2015: 58-60).

Un altro dato che emerge con prepotenza è che non solo le scuole non sono attrezzate per affrontare l'ordinaria amministrazione delle classi eterogenee linguisticamente, ma la situazione si aggrava ulteriormente quando si presentano casi più complessi: ragazzini scolarizzati in Italia da grandicelli, anche dopo adozione internazionale, o figli di più emigrazioni e con biografie famigliari complesse, come possono essere ad esempio alcuni bambini cinesi e rom, oppure ancora una categoria di cui non ci siamo occupati in questo lavoro, i minori non accompagnati. In tutti questi casi immaginiamo lo scoramento di docenti e dirigenti di fronte a "linee guida o di indirizzo" articolate e illuminate da un lato, e l'imperativo di affidarsi "all'arte di arrangiarsi" da un altro. Come notiamo dalle interviste né le une né l'altra sono sufficienti per accompagnare i bambini e le ragazze nel loro cammino di crescita, anche scolastica, vi sono progressi quando l'impegno stra-ordinario viene esternalizzato a famiglie estremamente competenti e impegnate, quando queste non sono presenti, e non ci sono i volontari del doposcuola nelle vicinanze, gli anni di scuola possono sembrare nelle narrazioni dei ragazzini un lento affogare.

Più in generale manca una presa in carico istituzionale, questo vuol dire linee guida stringenti, personale e risorse dedicate con l'obiettivo dello "I care" di Don Milani, per evitare ad esempio che a Torino, in cui vi è per tutti i bimbi un posto di scuola materna, ci siano non pochi bambini stranieri che riescano a frequentarla solo a cinque anni compiuti.¹³⁸ O affinché ogni allievo in obbligo scolastico, anche se arriva a anno scolastico iniziato, riesca a trovare una scuola a cui iscriversi e una classe da frequentare; o ancora per permettere a ogni studente che ne ha bisogno, di venire indirizzato a un doposcuola vicino, che abbia posti sufficienti per tutti quelli che fanno domanda; e di modo che le scuole diventino capaci di interloquire con tutti i genitori, se ce n'è bisogno anche in lingue diverse dall'italiano, per farli diventare effettivamente partner corresponsabili di progetti educativi e di istruzione.

Parlando di scuola desideriamo ancora accennare alla questione della lettura, dalle interviste emerge come buoni studenti siano spesso buoni lettori¹³⁹ (nello specifico prevalentemente in italiano, pochi anche in lingua di famiglia), e quanto sia importante quindi che ci sia un accesso universale, in particolare per gli allievi più giovani e meno autonomi, a libri e biblioteche. I genitori che frequentano coi figli le biblioteche di quartiere sono un'eccezione, e solo poche volte vi sono figure terze che possono fungere da tramite per il prestito. Le biblioteche di scuola risultano aperte ormai solo residualmente, per 1-2 ore a settimana, l'ultimo baluardo della lettura per tutti rimangono le bibliothecine di classe, che molti insegnanti riescono ancora ad attrezzare: quindi, se la scuola desidera che i propri studenti leggano, deve riuscire ad attivarsi affinché il prestito dei libri abbia luogo al proprio interno, o avvicinare e guidare all'uso della biblioteca di quartiere.

Il terzo filo rosso ad emergere è dato dal punto di vista dei genitori, non di rado in difficoltà a capire fino in fondo la scuola italiana e a orientarsi pienamente, alla ricerca di interlocutori interni alle scuole per loro accessibili, e che spesso dipendono quindi dai consigli e dalle spiegazioni di "esperti sul campo" molto giovani, ovvero i propri figli. Nelle interviste si legge frequentemente fra le righe di povertà materiale, che porta a privazioni in ambito socio-culturale, quella che "Save the Children" chiama le "povertà educative".¹⁴⁰ Di fronte a famiglie (si tratta in ambedue i casi di coppie miste con padri italo-foni) come quella di Giovanni (v. p. 455), in cui si va due volte all'anno nel paese di origine e si prendono libri in biblioteca "perché a casa ne abbiamo troppi", c'è quella di Ronaldino e Sorpresa (v. p. 453), in cui i figli non hanno mai messo piede nel paese di origine dei genitori (e desidererebbero ardentemente farlo, per riuscire a conoscere di persona, prima o poi, almeno l'ultima nonna rimasta), e tutto il sostegno scolastico pomeridiano e le attività culturali, sportive e ricreative svolte,¹⁴¹ sono quelle offerte dal volontariato cittadino.

138 Secondo i dati dell'Osservatorio Nazionale Stranieri (2015: 138) quasi un quarto dei bambini stranieri non residenti in Italia non frequenta la scuola materna, a loro parere luogo educativo cruciale ai fini dell'apprendimento linguistico e la realizzazione di una buona integrazione. Questa mancata frequenza deve essere contrastata informando, anche tramite le comunità etniche, i genitori migranti sull'importanza della scuola dell'infanzia, e facilitando in maniera concreta ed efficace l'accesso dei bambini e delle famiglie con origini migratorie all'intero sistema delle scuole materne.

139 Cfr. anche gli studi OCSE Pisa da cui emerge una correlazione positiva fra lettura e buoni esiti scolastici, secondo Pisa in Focus (2011: 2):

Gli studenti i cui genitori riferiscono di aver letto un libro insieme ai figli "ogni giorno o quasi ogni giorno" o "una o due volte alla settimana" durante il primo anno di scuola primaria hanno ottenuto punteggi notevolmente più alti rispetto agli studenti i cui genitori riferiscono di aver letto un libro insieme ai figli "mai o quasi mai" o soltanto "una o due volte al mese".

140 Cfr. i dettagliati e propositivi rapporti annuali dell'Associazione Save the Children, scaricabili da <https://www.savethechildren.it/>.

141 Verosimilmente in questa famiglia poi ci sono problemi ancora più basilari, la scrivente si interroga sul perché la madre single debba sistematicamente fare pulizie di casa ogni volta che dà da mangiare ai suoi figli, una delle risposte possibili, è che forse il cibo non basta per tutti.

Un tratto comune a molti di questi genitori è la solitudine educativa in cui crescono i figli, di fatto il mondo familiare e quello scolastico sono spesso paralleli e, per motivi diversi (lavorativi, culturali, linguistici), poco comunicanti. Un segno emblematico di ciò è l'educazione bilingue, in cui ogni famiglia si muove in ordine sparso senza momenti istituzionalizzati di informazione e di scambio all'interno delle scuole, a volte, per avere successo, contravvenendo ai consigli dati dagli "esperti" interpellati. Molte le domande che emergono, e a cui troppo di rado viene data risposta. Come far crescere i figli bilingui in maniera consapevole, chi sono gli interlocutori al riguardo? E poi, come muoversi se si è una coppia mista, se la propria lingua di famiglia non ha quasi parlanti a Torino, se non c'è l'opportunità di tornare al paese di origine?

Il quarto e ultimo filo rosso di questi spezzoni di vita è quello degli studenti. Uno dei temi ricorrenti è quello della loro autonomia forzata, devono bastare a se stessi e avere alle spalle scuole molto attente nel seguirli e sostenerli, perché a casa non di rado ottengono solo un supporto parziale, anzi loro stessi spesso devono essere di orientamento linguistico e culturale in un mondo che conoscono meglio dei loro genitori, e di cui, nonostante il loro essere bambini, in un insano ribaltamento di ruoli, diventano guida.

8.2 Sintesi degli esiti quantitativi

Si elencano qui di seguito le principali risultanze dell'analisi quantitativa dei dati (concentrandosi sugli studenti e lasciando in secondo piano i genitori), per dettagli e approfondimenti si rimanda ai singoli paragrafi dei capitoli precedenti.

8.2.1 Il campione e i dati biografici

Le interviste analizzate sono state complessivamente 147, di cui 121 a studenti (concentrati nella fascia di frequenza scolastica 5 elementare-3 media, e equamente distribuiti fra maschi e femmine) e 26 a genitori, coinvolgendo in tutto 114 nuclei familiari. Ventisette fra insegnanti curricolari di italiano, e di corsi pomeridiani di rumeno e arabo hanno compilato un questionario in cui valutavano sinteticamente le competenze linguistiche dei propri alunni; i dati dei 141 questionari restituiti hanno permesso di integrare, insieme all'eterovalutazione di eventuali genitori o sorelle/fratelli intervistati, le valutazioni degli allievi.

Uno dei criteri di raggruppamento degli studenti è stato quello generazionale, è stata utilizzata una sigla composta da G per generazione integrata da un numero, si tratta di una categorizzazione diffusa all'interno della sociologia italiana.¹⁴² Gli studenti maggiormente rappresentati, 48 in tutto, erano quelli [10] nati in Italia da genitori immigrati, ossia i G2;¹⁴³ il secondo gruppo, con 41 presenze, era quello dei G1,5, i ragazzi arrivati in Italia fra i 6 e i 12 anni; il terzo gruppo, composto da 20 ragazzi, era quello dei G 1,75, arrivati in Italia prima dei 6 anni; il quinto gruppo, di 17 intervistati, era quello dei ragazzi denominati in questo lavoro binazionali, ossia con un genitore italofono; l'ultimo gruppo, con soli 4 studenti, era quello composto dai G 1,25, arrivati fra i 13 e i 17 anni.¹⁴⁴

Il luogo di nascita dei ragazzi intervistati [20] è risultato essere per 62 di loro l'Italia, e per 59 un altro paese.¹⁴⁵ Fra chi non è nato in Italia il primo vi è arrivato nel 2000, gli altri mano a mano negli anni successivi, gli ultimi nel 2011, anno precedente allo svolgimento delle interviste (13 degli intervistati, un decimo del campione, sono a Torino da due anni o meno). E' emerso come i ragazzi stranieri hanno spesso un retroterra familiare più volte scomposto e ricomposto: all'interno del campione 56 ragazzi vivono da quando sono nati insieme alla loro famiglia, 51 da qualche anno, mentre per 14 non vi è un ricongiungimento pieno, poiché un genitore, di regola il padre, vive in un'altra città o in un altro paese.

I paesi di origine dei genitori [52], potenziali riferimenti culturali per gli studenti, sono 32 (per metà del campione di tratta rispettivamente di Marocco e Romania, seguono distanziate Italia, Filippine, Cina, Moldavia, Nigeria, Perù, Albania, Brasile, Egitto, Pakistan, e altri venti paesi con una o due occorrenze),¹⁴⁶ essi mostrano uno spaccato rappresentativo delle diverse nazionalità presenti sul territorio cittadino. Per quel che riguarda la cittadinanza [14], due terzi degli studenti hanno esclusivamen-

142 1.3.3 L'Italia e i minori bilingui, biculturali, sempre più spesso binazionali: di quale G sei?

143 Per chi fosse interessato a consultare la trattazione più dettagliata nei capitoli precedenti, indichiamo fra parentesi quadre la domanda a cui ci si riferisce, in questo caso sia la [21] che la [22].

144 A 18 è stata attribuita doppia "etichetta di generazione", una studentessa ne ha addirittura tre, si tratta prevalentemente di studenti "pendolari della migrazione" (ragazzi nati in Italia, quindi formalmente G2, però cresciuti coi nonni per diversi anni, quindi di fatto G1,75 o G1,5) o di altri casi complessi (ad es. figli, successivamente a adozioni internazionali, di coppie italo-fone); non era corretto identificarli con una sola etichetta di fronte al tipo di esperienze vissute.

145 Nel gruppo dei nati fuori Italia l'età di arrivo è stata per dodici fra 1 e 4 anni, per ventidue fra 5 e 7, per diciassette fra 8 e 10 e per otto fra 11 e 14, sei studenti poi fanno parte del gruppo "avanti e indietro": pur essendo nati e in parte cresciuti in Italia, ve ne sono poi allontanati per poi tornarvi in un'età compresa fra i 4 e gli 11 anni.

te la cittadinanza del paese di origine dei propri genitori, i restanti hanno, oltre a questa, anche quella italiana. Interpellati sul proprio senso di appartenenza [91], meno di uno studente su dieci si percepisce come solo o prevalentemente italiano, quasi un quarto come solo o prevalentemente autoctono di un altro paese, in più di due terzi di loro convivono invece le anime dei due paesi, quello in cui crescono e quello di origine dei genitori.

8.2.2 Le competenze in italiano e in lingue di famiglia

Per quel che riguarda gli usi linguistici intrafamiliari, le lingue, da noi chiamate lingue di famiglia,¹⁴⁷ utilizzate regolarmente fra genitori e figli [60] diverse dall'italiano sono 45, quindi in numero maggiore rispetto al numero dei paesi di origine. Quasi metà del campione è composto da parlanti di arabo marocchino e di rumeno (anche nella variante moldava), seguono poi, molto distanziati, quelli di cinese (regionale e comune), filippino, inglese (anche nella variante nigeriana, filippina e gahanese), spagnolo (peruviano, boliviano e colombiano), francese (anche nella variante camerunese e congolese); le successive 38 lingue sono rappresentate da 3 studenti, o anche meno, ciascuna.¹⁴⁸

Tutti i genitori (con la sola l'eccezione di un papà monolingue italofono) hanno competenze in almeno due lingue, la propria lingua nativa e l'italiano; moltissimi sono poi i genitori che ne conoscono tre (84) o quattro (74), qualcuno (32) si destreggia fra cinque; vi è poi un piccolo gruppo (9) estremamente poliglotta, che ne conosce sei-sette: alla luce di questi dati l'appellativo generico di "non parlante", a volte frettolosamente attribuito a genitori stranieri, sembra davvero poco calzante.

I figli valutano in generale le competenze in italiano L2 dei genitori¹⁴⁹ come più che discrete, migliori nell'orale che nello scritto, e leggermente più ampie per i papà rispetto alle mamme (se i genitori devono autovalutare le proprie competenze le trovano invece di regola buone). Fattori che influenzano positivamente le competenze in italiano dei genitori sono un'ampia durata del loro soggiorno in Italia, e una loro scolarizzazione estesa nel paese di origine. Fra mamme e papà è diffuso il desiderio di migliorare il proprio italiano [54], in particolare nello scritto, di approfondire la grammatica e di ampliare il lessico; per le mamme una molla importantissima in questo senso è la presenza dei figli, perché vorrebbero aiutarli con le "cose di scuola". Tre quarti dei figli affermano di aiutare i genitori con l'italiano [55], meno di un quinto dei genitori non ha bisogno dell'appoggio linguistico dei figli. Alla luce di questi dati risulta quindi quantomeno straniante il consiglio che spesso insegnanti, pediatri e altri specialisti danno ai genitori non italofoeni, di parlare italiano coi propri figli, "perché così i figli lo imparano". E' vero invece il contrario, sono i figli che, frequentando per molte ore al giorno la scuola italiana, insegnano l'italiano ai propri genitori: sostituire in maniera indiscriminata la lingua di famiglia con l'italiano allora non vuol dire aiutare i figli ma, fra le altre cose, impoverire il dialogo familiare privando i figli di un riferimento linguistico sicuro, visto che se i genitori si sentono obbligati a parlare in italiano, pur non avendone spesso competenze piene, non offriranno un buon modello linguistico. Si rischia inoltre che cessi la comunicazione con i nonni e altri parenti nel paese di origine (all'interno del campione vi sono alcuni studenti, linguisticamente assimilati, che non hanno più una lingua che possono usare, neanche in modo rudimentale, con la famiglia nel paese di origine).

Passando alle lingue native¹⁵⁰ degli studenti intervistati, ovvero quelle con cui gli intervistati sono entrati in contatto in modo spontaneo tramite la propria famiglia e/o l'ambiente in cui vivono nei loro primissimi anni di vita, più di un terzo degli studenti ha una lingua nativa, poco meno di tre quinti ne hanno due, e vi è qualcuno che ne ha tre o quattro. Le lingue seconde, da noi definite come quelle acquisite in maniera spontanea nel proprio ambiente di vita a partire dai quattro anni, e a cui si è eventualmente aggiunto un apprendimento di tipo scolastico, sono in primo luogo l'italiano, seguito dall'arabo standard, dal cinese comune, e per alcuni studenti filippini, dall'inglese.

Le lingue straniere più rappresentate sono l'inglese e poi il francese, così come l'arabo standard, lo spagnolo e, in misura ridotta, il tedesco e il latino: si tratta in tutti i casi elencati di lingue studiate a

146 Si tratta di Francia, Germania, Polonia, Tunisia, Bolivia, Bulgaria, Camerun, Capo Verde, Cile, Colombia, Congo, Croazia, Eritrea, Ghana, Gran Bretagna, Kazakistan, Portogallo, Russia, Ucraina, Vietnam.

147 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

148 Vi sono tre parlanti rispettivamente di: albanese, arabo egiziano, arabo standard, bini/edo (Nigeria), portoghese (Brasile), russo, urdu (Pakistan). Per le seguenti lingue vi sono invece due parlanti: arabo tunisino, tedesco. Queste ultime vengono utilizzate in famiglia da un solo studente: batangan (Filippine), bisaya (Filippine), bulgaro, calabrese (Italia), congolese (lingala?), creolo capoverdiano, croato, ghanese di famiglia (akan?), igbo (Nigeria), ilocano (Filippine), itawis (Filippine), iteg (Filippine), lipovans (Romaia), pashtu (Pakistan), polacco, portoghese, punjabi (Pakistan), romani, trigrino (Eritrea), vietnamita.

149 V. 6.2.1 Competenze linguistiche dei genitori. Per quel che riguarda le auto- e eterovalutazioni delle competenze linguistiche di studenti e genitori vi è una parte ad hoc della banca dati a cui non corrispondono numeri di domanda, ma categorie di lingue (LN, L2, LS).

150 V. 6.2.2 Competenze linguistiche delle/i ragazze/i intervistate/i.

scuola o in qualche corso. Verificando il numero di lingue complessivamente conosciute dagli studenti, si nota che nessuno di loro è monolingue, uno solo ne sa due, 22 ne conoscono tre, e i gruppi più consistenti, composti rispettivamente da 45 ossia 40 studenti, hanno competenze in complessivamente quattro o cinque lingue diverse. Vi sono poi 11 studenti che ne sanno sei, e rispettivamente 1 e 1 che affermano di avere nozioni in sette, ovvero nove (!) lingue.

Per quel che riguarda le competenze in italiano, così come dichiarate dai 121 studenti intervistati, le femmine tendono a valutarci in modo migliore dei loro compagni maschi, emergono globalmente competenze più che buone, migliori nelle abilità orali che in quelle scritte, e in quelle ricettive rispetto a quelle produttive, con una "scaletta in diminuendo" delle competenze passando da ascolto a parlato, e poi da lettura a scrittura.

Se si confrontano le autovalutazioni degli studenti con quelle dei loro insegnanti di italiano,¹⁵¹ dando maggior credito a questi ultimi, si nota che le ragazze vengano globalmente stimate come effettivamente leggermente migliori dei maschi, che allieve e allievi (i maschi soprattutto) tendono a sovrastimare le proprie competenze, e a loro volta i genitori sovrastimano leggermente le competenze in italiano dei figli, e che tutti gli studenti hanno significative difficoltà nel valutare le proprie abilità linguistiche in modo scolasticamente adeguato, in particolare la produzione scritta (questo riguarda in particolare allieve/i G2 e G 1,25). Differenziando le valutazioni per fasce di livello, e partendo dalle valutazioni degli insegnanti, notiamo che i 46 studenti molto bravi a parere dei propri insegnanti, si valutano anch'essi come assai competenti; i 29 studenti che l'italiano lo sanno bene, tendendo a sovrastimarsi leggermente; le difficoltà forti nell'autovalutazione le hanno poi gli studenti nelle fasce inferiori, che di fronte a stime delle insegnanti discrete (26) e basse (8), si reputano invece bravi. Risulta quindi che più distanti sono le competenze in italiano da quelle attese dalla scuola, maggiore è la difficoltà degli studenti di percepire questa distanza, con il risultato che anche gli studenti a cui vengono attestate competenze basse, pensano di essere quasi bravi. Differenziando proprio- e eteropercezione rispetto alla generazione di appartenenza, i due estremi sono i figli di un genitore italofono che hanno autovalutazioni sostanzialmente coincidenti con quelle scolastiche, mentre i ragazzi arrivati in Italia dai 13 anni in poi hanno grandissime difficoltà a rapportarsi con quello che è lo standard atteso, in particolare quando si tratta delle abilità produttive. All'interno del campione le competenze in italiano migliori in assoluto sono quelle dei ragazzi con un genitore italofono, esse decrescono mano a mano che diminuisce il tempo passato in Italia. Fanno eccezione, e si tratta di un dato che andrebbe ulteriormente approfondito, gli studenti arrivati in Italia in età prescolare rispetto a quelli che vi sono nati e cresciuti: i primi vengono valutati dai loro insegnanti più competenti in tutte le abilità, in particolare quelle legate allo scritto. Se si prendono invece come riferimento le diverse lingue di famiglia, notiamo che gli studenti rumenofoni e ispanofoni sono più adeguati nel valutare il proprio italiano, essi vengono seguiti dagli arbofoni, dai parlanti delle Filippine e per ultimi dai sinofoni. Per i primi tre gruppi di parlanti si nota come, diminuendo le competenze, nuovamente diminuiscano anche le capacità di autovalutazione linguistica.

Rispetto all'influenza dell'istruzione prescolare, sempre secondo le valutazioni degli insegnanti, i 74 allievi che sono andati alla materna in Italia hanno valutazioni generali medie migliori di quelle generali degli studenti (chi vi ha frequentato anche il nido però, in particolare i maschi, ha esiti minori). Sia i dati riguardanti la materna che quelli che si riferiscono al nido coincidono con i dati dell'INVALSI (v. p. 203). L'INVALSI certifica punteggi migliori nelle prove di italiano, sia alle elementari che alle medie, a tutti gli allievi, italiani e stranieri, che hanno frequentato la materna. L'Istituto registra inoltre che hanno competenze migliori in italiano i bambini autoctoni, così come quelli nati all'estero che hanno frequentato il nido in Italia, mentre invece per i bambini G2 la frequenza di un nido monolingue italiano coincide con esiti linguisticamente peggiori a partire dalla quinta elementare. Questo potrebbe rappresentare un'ulteriore conferma di numerosi dati di letteratura che indicano come imprescindibili competenze forti in L1, come base da cui partire per imparare nuove lingue. In altre parole, per bambini bilingui di famiglia una crescita linguisticamente molto sbilanciata, che prevede un'esposizione molto intensa all'italiano (come è quella in un nido monolingue), se non integrata in parallelo dalla cura della lingua di famiglia,¹⁵² sembrerebbe risultare controproducente per ambedue le lingue.

L'ultima riflessione legata all'italiano tocca i ragazzi in ritardo con gli studi a causa di retrocessioni o bocciature, complessivamente 26. Se si confrontano le loro competenze in italiano con quelle dell'intero campione si notano valori molto simili per le ragazze, mentre i maschi hanno esiti lievemente migliori sia nell'autovalutazione, che nella valutazione degli insegnanti. Se questo dato venisse

¹⁵¹ I dati dei questionari degli insegnanti sono stati inseriti in una banca dati ad hoc, v. A19 Banca dati: configurazione iniziale.

¹⁵² Cfr. al riguardo ad es. il progetto "Rucksack" descritto a p. 583.

confermato sui grandi numeri, vorrebbe dire che perdendo un anno di scuola le proprie competenze linguistiche si mettono in pari con quelle dei compagni del campione (per i maschi vi è anche un piccolo miglioramento). Ci si chiede però se la ripetenza o la "retrocessione" siano davvero lo strumento pedagogicamente e didatticamente migliore, oltre che più conveniente, per affinare l'italiano degli scolari, o se non avrebbe senso provare, almeno in via sperimentale, a offrire al posto del costoso ritardo scolastico, corsi mirati di italiano L2 e delle discipline, verificandone poi gli esiti in termini di competenze linguistiche e di successo scolastico.

Passando alle competenze in lingue di famiglia si ripresentano fenomeni già osservati: competenze migliori per le femmine, e la "scaletta in diminuendo" fra le diverse abilità, a cui mancano però dei gradini: infatti vi è un salto molto grande fra le competenze orali, più che buone, e quelle scritte,¹⁵³ solo abbastanza buone. Osservando le competenze in lingua di famiglia si nota come minore è il tempo in cui si è vissuto in Italia, maggiori sono le competenze in lingua di famiglia, e che gli unici studenti ad autovalutarsi bene o molto bene nello scritto, sono quelli G1,5 e G1,25, ossia quelli che hanno avuto una scolarizzazione più o meno estesa nel paese di origine. Un caso a parte rappresentano gli studenti binazionali,¹⁵⁴ che con l'eccezione della scrittura, negli altri ambiti mostrano competenze buone, simili a quelle dei "colleghi" arrivati in Italia dopo i sei anni, e decisamente migliori di quelle degli studenti G2, come se avere un solo genitore parlante nativo della lingua diversa dall'italiano in realtà non inficiasse le competenze in essa.¹⁵⁵ Riassumendo: se si vuole vedere il bicchiere mezzo pieno, all'interno del campione c'è chi sa leggere e scrivere in lingua di famiglia, fra essi c'è chi è stato scolarizzato nel paese di origine, chi frequenta (o ha frequentato) dei corsi a Torino, oppure ancora chi ha imparato tramite i genitori. In altre parole, se tutti gli studenti bilingui che lo desiderano, potessero studiare la lingua di famiglia in modo mirato, partono di regola da discrete o buone competenze orali, potrebbero senza grossi sforzi raggiungere livelli di competenza tali, da permettere loro di sfruttarle anche a livello accademico e/o lavorativo.

Si sono valutati poi gli esiti dei ragazzi che frequentano i corsi extracurricolari di arabo standard e di rumeno organizzati in collaborazione con i governi di Romania e Marocco. Per i 18 studenti che frequentano il corso di rumeno si nota come, sia nella valutazione degli studenti che in quella degli insegnanti, si ritrovi la "scaletta in diminuendo" delle quattro abilità già notata per l'italiano, le studentesse hanno risultati lievemente migliori dei maschi e tendono (ad eccezione della produzione scritta) a sottostimare le proprie competenze, mentre i maschi tendono a sovrastimarsi. Secondo le insegnanti i loro allievi hanno competenze generalmente buone, con l'eccezione dello scritto, più debole. Per l'arabo la situazione è molto diversa, poiché quello insegnato è l'arabo standard, mentre la lingua di famiglia è praticamente sempre¹⁵⁶ una sua variante regionale (in questo campione si tratta di arabo marocchino, egiziano e tunisino). Gli studenti nei corsi¹⁵⁷ apprendono la variante standard, orale e scritta, ex novo e dopo uno studio esteso, motivo per cui l'arabo imparato ai corsi è stato etichettato di regola come lingua straniera. Se si osservano i 14 allievi che frequentano i corsi in orario extracurricolare si nota che le ragazze nell'orale si valutano come peggiori rispetto ai maschi, inoltre gli insegnanti danno ai loro studenti valutazioni più alte rispetto alle colleghe di rumeno, con una variante della "scaletta in diminuendo", poiché in questo sotto-gruppo c'è una valutazione unanime di competenze maggiori nello scrivere che nel leggere. Un altro dato in controtendenza è dato dal fatto che gli studenti si autoassegnano valutazioni sottostimate rispetto a quelle degli insegnanti, questo deriva forse dal fatto che essi si misurano, in maniera più o meno conscia, oltre con l'arabo moderno standard, anche con l'arabo classico del Corano.

Per finire si sono incrociate le stime degli insegnanti di rumeno e di arabo con quelle dei colleghi di italiano, osservando che a quasi tutte le studentesse di rumeno che frequentano i corsi di rumeno vengono attestate ottime competenze in italiano (in ambedue le due lingue ciò che crea maggiore difficoltà è l'abilità di scrittura). Studiare rumeno quindi migliora le competenze in questa lingua, e non peggiora assolutamente quelle in italiano, anzi. I due ragazzi con competenze solo discrete in italiano, sono

153 Di alcune lingue di famiglia non esiste la forma scritta, che ovviamente non è entrata a far parte della valutazione.

154 In questa ricerca è stato così definito chi ha un genitore italofono.

155 All'interno di questo campione ciò si spiega forse con la particolare motivazione e perseveranza mostrata da numerose madri "linguisticamente isolate" nel portare avanti un progetto di bilinguismo per i figli, non di rado condiviso con il partner. Non è infrequente che la minore esposizione alla lingua di minoranza a casa venga compensata dall'abitudine precoce alla lettura condivisa, a soggiorni relativamente frequenti nel paese di origine e alla possibilità, per alcune lingue, di seguire a Torino corsi di grande qualità pedagogica.

156 I tre genitori che utilizzano a casa coi figli, parallelamente alla variante regionale, anche quella standard, lo fanno consapevolmente e con finalità didattiche, nessuna coppia usa l'arabo standard come lingua di comunicazione interpersonale.

157 La situazione corrisponde a quella della prima scolarizzazione nei paesi arabofoni, v. 5.5.3.11 Codifica dei nomi delle lingue.

quelli arrivati in Italia da grandicelli.¹⁵⁸ Per i ragazzi arabofoni alcune riflessioni coincidono con quelle fatte per i "collegli" rumenofoni, altre no. Mediamente vengono attestate loro competenze minori dei rumenofoni in italiano, in questa lingua ciò che crea maggiori difficoltà è l'abilità di scrittura, mentre in arabo si presenta un quadro che varia molto da studente a studente (unico punto in comune è nuovamente una maggior debolezza nello scritto), segnale indiretto del fatto che per la maggior parte degli studenti l'arabo standard è una lingua straniera da imparare ex novo in tutti i suoi aspetti. Così come per il rumeno si osserva che gli allievi a cui vengono attestate competenze ottime o buone in italiano hanno praticamente sempre competenze buone o ottime in lingua di famiglia, dato che ci tranquillizza sul fatto che frequentare i corsi di lingua di origine, ed essere fluenti in essa, non porta detrimento alle proprie competenze in italiano.

Se si osservano infine le competenze in italiano e in lingua di famiglia valutando le dinamiche linguistiche fra sorelle e fratelli all'interno delle singole famiglie emerge come, all'interno di questo sottocampione, fratello dopo fratello, le competenze in italiano (rapportate all'età, quindi in termini relativi, e non assoluti) siano sostanzialmente allo stesso livello, mentre per le lingue di famiglia il quadro è molto diverso nel parlato e nello scritto, quando quest'ultima forma esista: con l'arrivare di nuovi fratelli le competenze mano a mano peggiorano, a volte in modo costante ed eclatante. Vi sono alcune famiglie però in cui non si nota questo trend, le spiegazioni possono essere legate a variabili individuali (sorelle o fratelli linguisticamente più o meno dotati),¹⁵⁹ a soggiorni di anni nel paese di origine (in questi casi l'italiano peggiora, e contemporaneamente migliora la lingua di famiglia), a volte invece a mutamenti nel tempo dell'atteggiamento dei genitori verso l'educazione linguistica dei figli, o la possibilità, in precedenza non presente, di frequentare un corso in lingua di famiglia.

Riassumendo, i ragazzi che crescono e vengono scolarizzati in Italia l'italiano, in un qualche modo, lo imparano, anche se troppi ancora non lo apprendono in modo scolasticamente adeguato, in assenza di strutture istituzionali che si impegnano e verificano che questo accada; contemporaneamente la lingua di famiglia è destinata, se i genitori non ricevono sostegni esterni per il suo mantenimento e/o il suo ruolo viene disconosciuto e stigmatizzato, a scomparire un pezzo alla volta, figlio dopo figlio.

8.2.3 Gli usi linguistici

Si è passati poi ad analizzare gli usi linguistici¹⁶⁰ delle studentesse e degli studenti. La lingua all'interno del loro repertorio che usano più volentieri è, per più di due terzi, l'italiano (quasi sempre da solo, e residualmente insieme alla lingua di famiglia), più di un quinto predilige l'uso della lingua di famiglia, e circa uno su dieci ama inserire "altre" lingue.¹⁶¹ La lingua interiore, dei sogni e dei dialoghi con cuccioli di uomo o di animale è per la maggioranza degli studenti l'italiano, accompagnato in circa un quarto dei casi alla lingua di famiglia, con l'eccezione dei dialoghi con bebè e animali, in cui compaiono anche altre lingue.

All'interno delle singole famiglie si sono analizzati i diversi usi linguistici, prestando attenzione a eventuali asimmetrie rispetto ai diversi interlocutori degli studenti, e si sono osservate tre modalità differenti: un uso esclusivo di italiano o di lingua di famiglia, oppure un uso di lingua di famiglia o di italiano abbinati ad altre lingue, infine ancora un uso di lingua di famiglia e di italiano insieme. In quest'ultimo caso si è presentato sia un uso misto (all'interno della stessa situazione e fra gli stessi interlocutori vengono usate ambedue le lingue), sia un uso alternato (il figlio tende a privilegiare una lingua, e il genitore l'altra), ed infine un uso composito (sono la situazione, l'interlocutore o addirittura l'umore a determinare l'uso di una lingua o dell'altra).

Nella coppia madre – figlia/o si nota prevalentemente come le mamme parlino a figli/e in lingua di famiglia, mentre questi rispondono utilizzando la lingua di famiglia insieme all'italiano; per un gruppo consistente vi è poi un uso misto reciproco delle due lingue. Un sesto dei figli interpellati le proprie mamme esclusivamente in italiano, mentre praticamente nessuna risponde nello stesso modo. Le madri tendono ad usare la lingua di famiglia (a volte anche nella versione standard), pur percependo chiara-

158 Essi non hanno seguito un percorso mirato di studio di italiano L2, e sanno specificare in dettaglio quali sono i loro punti linguisticamente deboli, su cui vorrebbero lavorare per migliorare, se ci fosse qualcuno che li aiutasse.

159 Di alcuni viene detto esplicitamente che hanno delle disabilità.

160 Per dati più estesi si rimanda a 6.3 Usi linguistici.

161 L'orientamento verso una o determinate lingue è collegato in primo luogo a una competenza percepita come alta e quindi al piacere, alla spontaneità e alla semplicità della scelta linguistica. Secondariamente ci si fa guidare dalla frequenza d'uso (l'italiano è lingua che circonda, che viene usata a scuola e con gli amici; la lingua di famiglia è quella dei famigliari, e che permette di comunicare con loro, e delle radici). Per altri si tratta di una scelta estetica, si preferisce usare la lingua che si trova più bella (l'inglese e il francese, così come l'italiano e le diverse lingue di famiglia), o che serve di più (l'inglese è internazionale e servirà all'università, oppure la lingua di famiglia è una "lingua segreta" che non tutti comprendono). Infine ancora si differenzia in base a interlocutore, situazione e paese di residenza.

mente come all'interno di un ambiente ufficialmente monolingue come quello torinese questo comporti chiedere uno sforzo a sé e ai propri figli, emerge in particolare la fatica delle mamme all'interno di coppie miste con partner italofono nel portare avanti la propria lingua nativa, di fronte alla parte italiana della famiglia e a una società che non solo non sostengono questa scelta, ma tendono anzi a riconoscere il ruolo della lingua "altra" dall'italiano.

Per quel che riguarda l'uso linguistico con i padri si notano, rispetto all'uso con le mamme, due tendenze opposte. Vi è da una parte un uso maggiore dell'italiano come unica lingua (conseguente alla presenza di quattordici papà italofoeni, e a una decina di papà stranieri con una permanenza pluridecennale in Italia). Di fronte a ciò si nota che il numero di figli che parla solo la lingua di famiglia è praticamente uguale sia che si rivolga alla mamma, sia che si rivolga al papà. Inoltre più papà rispetto alle mamme tendono ad avere un atteggiamento "purista", che porta ad un uso esclusivo della lingua di famiglia, verosimilmente come forma di rispetto delle tradizioni.

A tavola l'uso linguistico prevalente in cinque noni delle famiglie, è la comunicazione in sola lingua di famiglia: evidentemente la presenza di ambedue i genitori funziona come sostegno ad essa; l'italiano viene usato in tre settimi delle famiglie, da un decimo in maniera esclusiva, mentre quasi un terzo usa sia l'italiano che la lingua di famiglia.

Se si analizza l'uso linguistico in base alla generazione di appartenenza dei figli notiamo due cose: per i ragazzi che hanno parlato in modo esclusivo la propria lingua di famiglia almeno fino ai sei anni è "normale" continuare a usarla in modo attivo con i genitori una volta arrivati in Italia, anche se non sempre in modo esclusivo; inoltre l'assenza della lingua di famiglia nel dialogo figli-genitori è una scelta minoritaria, più diffusa fra chi è nato e cresciuto in Italia, mentre la grande maggioranza degli studenti intervistati usa attivamente la lingua di famiglia coi ambedue i genitori, eventualmente accompagnata dall'italiano.

Nel paragonare gli usi linguistici dei genitori con sorelle e fratelli dei rispondenti utilizzando la "posizione anagrafica" (ossia l'essere primogenito, secondogenito, ecc.) degli studenti intervistati, si nota la dirompente portata dalle sorelle/fratelli minori nati in Italia, che ricevono forti input in italiano sia frequentando nidi e materne in italiano, sia dalle sorelle e fratelli maggiori italofoeni. I "piccoli di casa" portano con forza nella comunicazione, in particolare con le mamme, l'italiano: aumentando il numero dei figli, e allentandosi i legami esperienziali con i paesi di origine diminuiscono spesso, fratello dopo fratello, uso e competenze in lingua di famiglia.

Le scelte linguistiche fra genitori e figli vengono quindi compiute partendo dalle competenze linguistiche contingenti dei figli, spingendo spesso i genitori ad usare un duplice codice. Alcuni genitori investono però energie in un'educazione linguistica in lingua di famiglia anche quando aumentano i figli (ad esempio per offrire loro un buon modello linguistico), ciò ha luogo nonostante la fatica crescente delle cure, e la pressione assimilatoria dell'italiano sia sui figli che sui genitori. Qualche genitore prova poi, ex novo, con un nuovo figlio arrivato ad investire in modo mirato in una educazione bilingue, ad esempio dopo che sono arrivati nuovi rinforzi linguistici¹⁶² che ne hanno modificato il tipo di input. Si tratta, riassumendo, del cane che si morde la coda: le lingue che si usano poco si fanno poco, e quindi si usano poco, e così via. In una famiglia si parla in primo luogo per comunicare, le lingue si scelgono primariamente perché permettono una comunicazione efficace, e solo secondariamente avviene il contrario, ovvero si sceglie di usare una lingua per riuscire, nel tempo, a comunicare efficacemente in essa, la maggior parte dei genitori sembra quindi seguire istintivamente la regola "non c'è educazione senza comunicazione".

L'uso fra sorelle e fratelli vede una chiara predominanza dell'italiano, in quasi metà dei casi usato in maniera esclusiva e per tre ottavi del campione accompagnato dalla lingua di famiglia, mentre solo una volta su dieci la lingua di famiglia viene usata da sola. L'italiano come lingua di comunicazione fra fratelli quindi è presente in cinque settimi dei ragazzi: anche chi è cresciuto insieme nel paese di origine, e ha anni di consuetudine di giochi e litigi in lingua di famiglia, spesso dopo pochi mesi in Italia utilizza per le comunicazioni coi fratelli l'italiano, anche se non necessariamente in maniera esclusiva.

Per quel che riguarda la famiglia allargata è assai raro per le ragazze del nostro campione avere nonni a Torino, frequentano invece spesso gli zii, con cui usano molto la lingua di famiglia, mentre con i cugini tendono ad usare prevalentemente l'italiano. Quasi la metà del campione non ha mai ricevuto, o ha ricevuto una sola volta nella vita, visite dal paese di origine, un decimo degli studenti vede i

162 I secondogeniti possono ad esempio frequentare i corsi di lingua di famiglia che non esistevano ai tempi dei primogeniti, grazie ai quali anche i genitori vengono "rafforzati" nel valore di un'educazione bilingue, individuando nuovi luoghi e momenti per darvi spazio. In un caso invece sono i nonni a trasferirsi in Italia, e a passare molto tempo con i nipoti utilizzando la lingua di famiglia.

parenti, in particolare i nonni, a intervalli molto irregolari (ogni 3-5 anni), poco più di un quarto riceve visite ogni anno o a anni alterni, meno di un ragazzo su dieci riceve più di una visita all'anno.¹⁶³ I viaggi dei ragazzi verso il paese di origine danno loro la possibilità di vivere situazioni di immersione linguistica e culturale. Di fronte a circa cinque settimi dei ragazzi che riescono ad andarvi ogni anno o ad anni alterni, un ragazzo su sette non ci è mai stato oppure c'è stato una volta sola in tutta la sua vita, solo quattro ragazzi in tutto il campione riescono ad andarvi più volte in un anno; se si escludono i ragazzi che non riescono ad andarvi mai, gli altri ci vanno in media una volta all'anno, di regola in estate, per poter fare vacanze più lunghe; a volte anche in altri periodi dell'anno, ad es. in occasione di festività religiose. Ciò che emerge da moltissime interviste è la discrepanza fra il desiderio di andare il più spesso possibile nel paese di origine, e le difficoltà crescenti nel farlo: da una parte ci sono forti costi causati dalle spese di viaggio legate a voli che andrebbero prenotati con largo anticipo (ma la tipologia di lavoro dei genitori spesso non lo permette), e a figli che aumentano di età e di numero, contemporaneamente le entrate familiari, a causa della crisi economica, diminuiscono progressivamente. Il risultato è che viaggi inizialmente annuali si diradano sempre più o si interrompono, diventando difficili da pianificare. A volte i viaggi non coinvolgono più tutta la famiglia e sono magari solo i genitori ad andare, a turno, nel paese di origine, ad esempio per sostenere un nonno malato, o per eventi luttuosi. Viceversa le pochissime famiglie che viaggiano più volte in un anno sono quelle che, oltre ad avere solide entrate, riescono a viaggiare in auto (ad es. in Francia del Sud) oppure volano in Europa (Portogallo) con un "solo" figlio a cui acquistare il biglietto.

Diventa tutto ulteriormente più complicato quando i nonni da andare a trovare abitano in due paesi diversi, perché allora si prova ad andarli a trovare ad anni alterni. In pochissimi casi nel paese di origine non ci sono più né parenti né amici da andare a trovare. Si notava in precedenza come l'emigrazione porti spesso coniugi, figli, genitori, sorelle e fratelli a vivere temporaneamente separati, va osservato anche come a essa conseguiva anche la separazione permanente di pezzi della famiglia allargata, irrimediabilmente lontani, solo in pochi riescono, almeno ogni tanto e per qualche tempo, a ricongiungersi.

Per tornare a Torino, nelle feste è quasi sempre presente la lingua di famiglia, in due quinti del campione accompagnata anche all'italiano, utilizzato invece in maniera esclusiva solo in un caso su dieci: le feste tradizionali del paese di origine vengono festeggiate spesso con parenti (quando ci sono), gli adulti parlano fra loro la lingua di famiglia e i giovani tendenzialmente l'italiano. Le "nuove" feste italiane si trascorrono magari con amici italiani, e parlando in italiano. Quando si tratta di passare del tempo libero tutti insieme con amici la lingua di famiglia, da sola o insieme all'italiano, è presente in sette ottavi dei casi, l'uso esclusivo dell'italiano ha luogo una volta su dieci.

Secondo il giudizio unanime di genitori e figli che, col passar del tempo, notano cambiamenti linguistici all'interno della propria famiglia, è l'uso dell'italiano ad aumentare, si tratta di una conseguenza diretta della durata del soggiorno in Italia, ovvero una questione inerziale (l'italiano entra automaticamente in casa dopo essere stato per molte ore la lingua della scuola e del lavoro), i fratellini minori nati in Italia poi forniscono un input molto forte in questo senso. Più in generale l'italiano diventa progressivamente la lingua più usata fra fratelli, contemporaneamente i figli lo insegnano scientemente ai genitori. A questo aumento dell'uso dell'italiano corrisponde, come per vasi comunicanti, una diminuzione dell'uso della lingua di famiglia, in cui progressivamente ci si sente meno competenti e si hanno difficoltà a trovare le parole, che vengono allora inserite in italiano, capita poi di confondersi e di mescolare le lingue. Nel parlare familiare entrano anche nuove lingue che i figli imparano a scuola. Assai residualmente ragazzi e genitori notano nella propria famiglia più spazio per la lingua di famiglia che, a volte, migliora, o di cui si riposizionano la variante regionale e quella standard, o infine passi in avanti in ambedue le lingue. Riassumendo, il microsistema linguistico famiglia mostra di essere esposto a "forze" concorrenti e raramente armonizzanti. Se si volessero rispolverare concetti della fisica, per i figli l'italiano, quasi onnipresente, è soggetto a una forza centripeta, diventa il nocciolo duro, mentre la lingua di famiglia, è soggetta a forze centrifughe, rischia in chi in qualche modo la sa un'evanescenza progressiva, e il suo non apprendimento, o una conoscenza molto rudimentale e/o solo ricettiva, fra i bimbi che nascono e crescono a Torino, in particolare quelli che hanno sorelle/fratelli maggiori.

Uscendo dalla famiglia i ragazzi quando comunicano con qualcuno distante, o si svagano all'interno delle loro camerette utilizzano in maniera maggioritaria e diffusa l'italiano, soprattutto quando si tratta di usare videogiochi e internet, chattare e scrivere e-mail, o usare i social network; all'italiano si

¹⁶³ I motivi che stanno dietro a una scarsa frequenza di visite sono eminentemente di tipo economico, oppure sono legati alla salute declinante dei nonni, o a loro obblighi lavorativi quando lavorino in campagna; a volte invece sono i documenti di ingresso difficili da ottenere, anche se alcuni ragazzi ci tengono a dire che ricevono comunque visite da parenti che vivono in Italia, o in altri paesi europei.

accompagna a volte la lingua di famiglia per telefonare, inviare messaggi e guardare la televisione.¹⁶⁴ La lingua di famiglia si presenta davvero poche volte da sola, in particolare nel guardare film su DVD o a computer; l'ambito in cui si ha un uso assolutamente plurilingue è quello della fruizione musicale.

Quando i ragazzi si incontrano con i loro amici, oppure si ritrovano per attività pomeridiane, la scelta linguistica dominante è quella del solo italiano, che svolge anche la funzione di lingua franca in gruppi mistilingui. Con alcuni amici si utilizza anche la lingua di famiglia, quasi mai in maniera esclusiva e nella versione standard, a volte con la funzione di "lingua segreta", o in gruppi numericamente piccoli, con l'obiettivo esplicito di non dimenticarla. Non di infrequente accade che si inizia ad imparare e poi si usano le lingue di famiglia dei compagni o degli amici.

8.2.4 Il bilinguismo

In una ricerca incentrata sugli studenti bilingui non poteva mancare una domanda su che cosa è il bilinguismo per loro. Quasi metà degli intervistati ha spiegato pragmaticamente che una persona bilingue è una persona che sa due o più lingue, a volte precisando questa definizione (ci deve essere una buona o ottima padronanza delle due lingue, vanno sapute allo stesso livello, vanno anche studiate, bisogna anche saperle scrivere). Qualcun altro ha sottolineato invece la frequenza d'uso e la spontaneità (le due lingue vanno usate contemporaneamente e deve essere "normale" usarle, le lingue studiate a scuola quindi, non rendono bilingui). Un gruppo consistente presenta la/il parlante bilingue come diviso fra ambiti non comunicanti, la dicotomia è fra domestico e pubblico, esso quindi non solo sa la lingua del paese in cui vive, ma anche un'altra utilizzata in famiglia, sottolineando che i ragazzi bilingui non solo conoscono lingue, ma anche culture diverse, e sono quindi anche biculturali. Altri, nati fuori Italia, forniscono una definizione di tipo acquisizionale: c'è una lingua madre, e altre che si imparano e si usano successivamente (il bilingue viene da un altro paese, per questo motivo sa più lingue: quella del paese in cui è nato, e quella del paese in cui vive). Per i ragazzi figli di coppie miste un bilingue è aprioristicamente un figlio di due genitori che hanno lingue e nazionalità diverse, essi quindi fin da bambini, all'interno della famiglia, imparano parallelamente due lingue "che sanno bene". Qualcuno infine pensa che un bilingue abbia qualcosa in più rispetto agli altri, mentre altri sottolineano l'altro lato della medaglia: pur essendo bilingui, non vi è un riconoscimento e una valorizzazione espliciti del bilinguismo da parte dell'ambiente in cui si cresce.

Partendo dalla propria definizione di studente bilingue è stato chiesto a ogni ragazzo se si percepisse come bilingue o meno, ottenendo una risposta plebiscitariamente positiva:¹⁶⁵ più di nove studenti su dieci hanno risposto di sì.¹⁶⁶ Interrogati sul fatto se questo sia qualcosa di positivo o meno, tutti (eccetto tre) si sono appassionati nel creare un lunghissimo elenco dei vantaggi dell'avere due o più lingue, fra cui: comunicare in situazioni e con persone diverse (anche coi propri famigliari vicini e lontani, mantenendo così le proprie radici), poter trasmettere ambedue le lingue ai propri futuri figli, e poter essere per loro di sostegno, anche scolastico. Essere bilingui serve poi a scuola (è pratico quando è proprio la propria lingua di famiglia a venire insegnata), anche per aiutare i compagni neo-arrivati e con gli amici (giocare è più facile se si sanno più lingue). Inoltre rende più semplice imparare nuove lingue; viceversa sapere una lingua non compresa da tutti altri può diventare un'"arma" di comunicazione segreta. Alcuni ragazzi citano esplicitamente vantaggi di ordine cognitivo: essere bilingui aiuta a capire e aprire la mente; aumenta le proprie conoscenze, poiché coincide con il conoscere un'altra cultura e un altro paese, e quindi persone e cose nuove; permette ovviamente di adattarsi alla lingua che circonda. Assertivamente alcuni spiegano che essendo bilingui hanno qualcosa in più rispetto ai compagni monolingui e sono "internazionali". Inoltre questa condizione schiude molte possibilità, a partire oggi da una migliore comunicazione in vacanza, per continuare in futuro con un aiuto per l'università o in campo lavorativo, o ancora se si va a vivere in un altro paese. Per alcuni infine è semplicemente qualcosa di bello. I genitori, interpellati sulla stessa questione, condividono le opinioni dei figli ag-

164 La televisione di regola viene fruita in italiano, perché i programmi per ragazzi della televisione italiana vengono trovati più interessanti di quelli del paese di origine. Questo accade anche quando, e questo è un cane che si morde la coda, si trova più facile seguire i programmi in italiano e quindi si continua a seguire questi. I ragazzi arabofoni poi trovano programmi adatti alla loro età solo in arabo standard, e questo è un fortissimo dissuasore al loro consumo. A volte a casa semplicemente non ci sono (più) i soldi per avere accesso ai programmi, non in chiaro, del proprio paese di origine.

165 Una risposta di questo tipo è sicuramente un risultato atteso di fronte una selezione a monte del campione cercato fra gli "studenti bilingui". Detto questo, proprio perché questi ragazzi frequentanti scuole "curricolarmente monolingui" non erano abituati a venire interpellati in questo modo, risulta interessante il fatto che loro si vedano effettivamente come studenti bilingui (anche se gli altri non necessariamente li vedono tali).

166 Sei hanno spiegato di sentirsi solo in parte bilingui, in quanto non egualmente competenti nelle loro lingue, due hanno negato di essere bilingui.

giungendo due aspetti: che essere bilingui fin da bambini sia una cosa facile e pratica, e che essere abituati a prosodie diverse possa eventualmente fornire un allenamento di tipo musicale.

Di fronte a queste odi e lodi al bilinguismo, l'essere bilingui presenta anche degli svantaggi? La metà circa dei ragazzi dice che non ce ne sono, una decina di intervistati non lo sa, o pensa che siano solo parziali e/o transitori, chi ne trova cita al primo posto il fare confusione fra le due lingue, il muoversi fra una lingua e l'altra senza trovare subito una parola che serve (risulta impegnativo per la memoria usare due sistemi linguistici parallelamente), quindi essere bilingui può risultare anche difficile e faticoso. Viene notata la "debolezza" della lingua di famiglia rispetto all'italiano, che viene usato progressivamente sempre più, si vorrebbe raggiungere un livello adeguato in ambedue le lingue, ma è difficile avere buone competenze diffuse, in particolare nello scrivere e nel leggere. Infine c'è a chi a chi pesa essere bilingue, perché questo è una conseguenza dell'essere lontani dal paese di origine, di cui si ha nostalgia, o perché pesa come stigma che rende diversi dagli italiani. Quasi tutti i genitori di latini negativi al bilinguismo proprio non riescono a trovarne, quelli individuati coincidono in gran parte con quelli elencati dai figli, a questi essi aggiungono un problema scolastico-sociale, ossia l'assenza di considerazione del bilinguismo dei figli, e uno educativo-famigliare, cioè in alcune lingue la scarsità per i figli di interlocutori per la lingua di famiglia. Ciò detto i genitori globalmente tendono a vedere, rispetto ai figli, più i vantaggi che gli svantaggi dell'essere poliglotti.

Alla luce di questo quasi cinque settimi dei ragazzi percepiscono come attualmente utile per loro l'essere bilingui, anche se individuano chiaramente la scuola come luogo in cui è importante sapere l'italiano, e in cui la lingua di famiglia non serve. Se si proietta la domanda nel futuro, aumenta considerevolmente il numero degli studenti (diventano quasi sette su otto) che pensa l'essere bilingue che da adulti rappresenterà una carta vincente.¹⁶⁷

Interpellati sul futuro linguistico nella famiglia che un giorno fonderanno, i ragazzi pensano che da adulti con il proprio partner e i propri figli in spe useranno molto probabilmente sia l'italiano che la lingua di famiglia. Se si chiede ai genitori di immaginarsi quali lingue useranno i propri figli fra due decenni, essi pensano ad un plurilinguismo ampio, il ruolo più importante l'avranno lingue "nuove" che andranno ad aggiungersi all'italiano o alla lingua di famiglia, solo pochissimi genitori pensano che i propri figli parleranno esclusivamente la lingua di famiglia o l'italiano.

Infine se si potessero organizzare incontri sul bilinguismo a scuola quattro studenti su cinque vorrebbero parteciparvi, a essi dovrebbero essere sicuramente presenti i propri compagni, ed eventualmente anche genitori ed insegnanti; sei settimi dei genitori avrebbero piacere di partecipare ad incontri a scuola che trattino l'argomento, e altrettanti vorrebbero poter usare il computer per informarsi e confrontarsi sul tema.

8.2.5 L'essere bilingui a scuola

La scuola è il luogo, dopo casa propria, in cui i ragazzi passano la maggior parte del proprio tempo, e con cui i genitori stipulano un "patto di corresponsabilità educativa" per riuscire a seguire una linea educativa comune, come funziona quindi la comunicazione scuola-genitori? Secondo gli studenti dal punto di vista linguistico circa un terzo dei genitori è completamente autonomo nel muoversi nel mondo della scuola, i restanti¹⁶⁸ necessitano del sostegno dei propri figli (in più della metà dei casi per comprendere le comunicazioni scritte, a volte per scrivere sul diario). Ai colloqui, anche se gli insegnanti si impegnano a parlare in modo semplice e ripetendo ciò che i genitori non comprendono, in un quarto dei casi sono presenti anche figli o parenti per poter essere d'aiuto (solo in via eccezionale sono presenti dei mediatori, o un altro insegnante in grado di tradurre).

Nonostante le interviste abbiano avuto luogo in scuole con un alto tasso di allievi e genitori allofoni, stupisce che la maggior parte dei ragazzi non conosca la professione di mediatore culturale, né come termine né come contenuti del lavoro, solo dopo dettagliate spiegazioni qualcuno si ricorda di avere visto mediatrici in azione. Gli allievi di due scuole riportano di routine di comunicazioni plurilingui coi genitori all'interno delle loro scuole. In questo senso si è chiesto direttamente ai ragazzi e ai loro genitori, per quella che è la loro esperienza, quali dovrebbero essere gli aiuti per le famiglie neoarrivate, ambedue si sono rivelati fiumi in piena. In primo luogo si dovrebbero offrire corsi di italiano L2, con la lingua di famiglia come lingua veicolare, non solo a livelli basici ma anche avanzati (inclu-

¹⁶⁷ Dei 22 studenti che pensano che attualmente il loro essere bilingui non sia di nessuna utilità, 21 cambiano idea se si vedono come adulti bilingui, detto in altre parole, nella loro attuale vita di ragazzini non vedono riconoscimenti positivi per questa loro peculiarità, perché la scuola, l'istituzione per loro più importante e formativa, disconosce la loro lingua di famiglia e il loro bilinguismo, la loro "altra" lingua è relegata nella nicchia della famiglia e delle vacanze nel paese di origine, senza avere visibilità e valore nel paese in cui crescono.

¹⁶⁸ Interessante notare invece che fra i genitori direttamente interpellati tre quinti afferma di non aver bisogno d'aiuto, può essere anche spiegato come una forma di autoselezione del sotto-campione.

dedo l'italiano per studiare), essi dovrebbero essere intensivi e cominciare ben prima che inizi l'anno scolastico. Alcuni studenti specificano che ci dovrebbero essere persone che aiutano gli studenti a capire e a comunicare: un compagno che parla la stessa lingua (specificano che poi per lui diventerebbe difficile seguire) o compagni a turno, un interprete in classe, una mediatrice, un insegnante di sostegno, un insegnante che possa seguire in modo mirato. Qualcuno si spinge ancora più in là e pensa ai contenuti delle discipline e quindi all'organizzazione di corsi di recupero, insieme a doposcuola al pomeriggio per aiutare nei compiti e nello studio, così da non rimanere indietro nelle materie.¹⁶⁹

Le classi frequentate dai ragazzi intervistati vedono nella loro composizione media l'Italia come prima nazionalità elencata, seguita quasi a pari merito da Marocco e Romania, e da altri 47 paesi (circa un quarto di quelli rappresentati all'ONU). Gli studenti di queste classi si parla di "multiculturalismo quotidiano", applicando loro l'etichetta di "nativi interculturali".¹⁷⁰ Sono classi culturalmente e linguisticamente assai eterogenee in cui, quando esistono compagni che condividono la stessa lingua di famiglia (accade tre volte su quattro), capita di utilizzarla spesso, a volte in classe, anche se non tutti i compagni e le insegnanti lo accettano di buon grado, più spesso fuori scuola, ad es. per aiutare compagni che sanno poco l'italiano, per scherzare, oppure per poter parlare in modo "segreto". Viceversa viene più facile usare l'italiano coi compagni nati in Italia, oppure con chi, pur provenendo dallo stesso paese o dalla stessa zona geografica, usa un'altra lingua. Gli studenti considerano preziosi i momenti in cui la lingua di origine e il paese della propria famiglia hanno uno spazio all'interno delle lezioni diventando visibili, ciò viene sollecitato in automatico quando la programmazione curricolare prevede la trattazione di temi non legati ai confini nazionali (come può accadere per geografia e storia), a volte è la curiosità e la voglia di rendere interculturale la propria pratica didattica a far ripensare ad alcuni insegnanti la trattazione di alcuni argomenti, e nel programma di antologia ad esempio entrano autori dei paesi dei genitori dei propri allievi. Nelle classi è spesso presente un interesse "naturale" verso le lingue di famiglia degli allievi e dei compagni, a cui però di regola ci si accosta in maniera estemporanea e saltuaria.¹⁷¹

Imparare la propria lingua di famiglia è facile solo per pochi studenti, quando essa coincide con una delle lingue straniere insegnate curricularmente nella propria scuola, vale a dire l'inglese, il francese e lo spagnolo; altri sanno dell'esistenza dei corsi extracurricolari di rumeno e di arabo standard, o dei corsi di lingua offerti presso i luoghi di culto o da associazioni, alcuni poi citano la possibilità di studiare la propria lingua di famiglia nel paese di origine, magari nelle vacanze estive. Diversi ricorrono a insegnanti improvvisati come genitori, sorelle o fratelli, cugini e conoscenti, alla bisogna anche la baby sitter; se non ci sono alternative, si può sempre imparare da autodidatti (i genitori puntano anche sulla televisione come possibile fonte di apprendimento). In passato poco più della metà degli studenti ha effettivamente studiato la propria lingua di famiglia a Torino,¹⁷² quasi tutti per un periodo variabile da pochi mesi a tre anni; fra chi non ha mai frequentato corsi c'è chi spiega che gli orari e la logistica degli stessi non erano gestibili, oppure che si trattava di una attività troppo impegnativa. Tra gli studenti intervistati un po' meno della metà stava studiando la propria lingua di famiglia come attività non curricolare: 34 frequentando un corso presso la propria o un'altra scuola, 6 presso un'associazione, 5 presso un luogo di culto, 9 tramite un programma di insegnamento parentale o sororale, qualcuno ancora tramite insegnanti privati, da autodidatti, o durante le vacanze nel paese di origine. Fra chi frequentava un corso, la maggior parte era nato in Italia, vi era arrivato da piccolo o aveva un genitore italofono. Rispetto al proprio interesse a frequentare in futuro corsi di lingua di famiglia, più della metà degli intervistati dà una risposta affermativa, augurandosi in primissimo luogo di poter seguire un

169 Non si può fare a meno di notare che ciò che viene trovato maggiormente auspicabile, è quello che le scuole torinesi, per mancanza di fondi e di risorse, negli ultimi anni hanno offerto sempre meno, ovvero i laboratori di italiano L2, e insegnanti che possano offrire sostegno mirato.

170 Scrive Elena Besozzi (2015: 131-132), commentando MIUR Rapporto (2014):

in sostanza, a insegnanti e alunni (e genitori) risulta sempre più "normale" che in classe ci siano alunni di origine straniera, l'eterogeneità nella composizione appare un fatto acquisito per tutte quelle situazioni in cui si rileva una consistente presenza di alunni stranieri. La diversità viene in qualche misura incorporata nel contesto scolastico, così come è avvenuto per altre forme di diversità [...] D'altro canto, occorre anche osservare che le nuove generazioni di alunni sia italiani sia stranieri possono essere considerati a tutti gli effetti dei "nativi interculturali" [...]. Però non ci si può fermare (e accontentare) di questa presa d'atto di una diversità "normalizzata", proprio perché può rivelarsi del tutto apparente e, a un esame più approfondito, rivelare l'esistenza di numerose criticità, come ben si desume dalla lettura attenta dei diversi capitoli di questo Rapporto.

171 Con l'eccezione del progetto "Le mie lingue" (v. p. 405), in un passato recente molto attivo, che sollecitava ogni mese di febbraio a fare emergere, lasciar spazio e a festeggiare la ricchezza linguistica presente nelle scuole; l'aver offerto occasioni e proposte operative concrete aveva permesso ad allievi, genitori e insegnanti di vivere, almeno qualche giorno all'anno, in maniera "quasi ufficiale" il multilinguismo naturalmente presente nelle classi.

172 In particolare grazie all'offerta di corsi di rumeno e di arabo standard all'interno della maggior parte delle scuole in cui hanno avuto luogo le interviste.

corso a scuola che continui anche nell'ordine scolastico successivo al proprio, e solo marginalmente proponendo altre soluzioni; anche i genitori sarebbero felici che i figli seguissero un corso di lingua di famiglia. Ciò detto chi di loro al momento frequenta corsi di lingua di famiglia non ha nessun riconoscimento ufficiale, di regola neanche a livello simbolico, nelle pagelle della scuola italiana.

Passando a indagare come i ragazzi intervistati abbiano imparato l'italiano, uno su dieci non sa dare una risposta precisa, tre ottavi del campione riportano di aver imparato l'italiano frequentando la scuola materna (qualcuno anche il nido), alcuni spiegano di essere nati in Italia o di viverci da molti anni, e che l'italiano è la lingua che li circonda e che sentono abitualmente. La metà racconta di persone che sono state per loro un modello linguistico, e che a volte hanno fornito un insegnamento esplicito, all'interno della famiglia e del proprio ambiente: in primo luogo i genitori (equamente divisi fra quelli con italiano L1, e quelli con italiano L2), poi i compagni di classe (a volte quelli con la stessa lingua di famiglia), sorelle e fratelli, conoscenti, nonne/i, zii e cugini. Assai residualmente vengono citati insegnanti (curricolari, di sostegno, di laboratorio e mediatori) che hanno affiancato per dei tratti i ragazzi: solo due settimi dei ragazzi hanno frequentato un corso o un laboratorio all'interno della propria scuola. Qualcuno l'italiano l'ha imparato stando in classe e seguendo lo stesso programma dei compagni o un programma mirato, alcuni hanno seguito un corso presso un'associazione, frequentato l'oratorio o un doposcuola, altri si sono presi un libro per poter imparare da soli. Infine uno su sette reputa di aver imparato l'italiano guardando la televisione italiana, in particolare i cartoni animati, oppure guardando nel proprio paese di origine film italiani sottotitolati in lingua di famiglia, o infine ancora ascoltando canzoni.

Se si interrogano in generale i ragazzi sull'adeguatezza del proprio italiano a scuola, cinque sesti rispondono che lo è. Chiedendo specificatamente se vi sono materie in cui incontrano difficoltà linguistiche per esprimere i contenuti, si ottengono risposte in parte divergenti. Meno della metà dei ragazzi ha affermato che il proprio italiano è sempre adeguato, cinque noni hanno spiegato che, a causa dell'italiano, hanno difficoltà in alcune materie, in primo luogo proprio in italiano, seguito da storia, matematica, scienze e geografia, due ragazzi hanno affermato sconsolatamente che l'italiano crea loro problemi in tutte le materie. Gli ambiti in cui si presentano le maggiori incertezze sono il lessico, la produzione orale e scritta e la grammatica, inclusa l'ortografia e la coniugazione dei verbi; c'è poi chi ha difficoltà più generali nel riuscire a capire e a memorizzare parole nuove e nozioni. Un settimo degli scolari dà un nome specifico a queste difficoltà circoscrivendole all'italiano per studiare: non è l'interazione spicciola in classe a creare problemi, bensì lo studio disciplinare legato ad una conoscenza approfondita e articolata della lingua di scolarizzazione.

8.2.6 La lettura e la scrittura

Il rapporto dei ragazzi intervistati con la lettura è ampiamente positivo: quasi tre quarti affermano di leggere con piacere, un settimo ha un rapporto ambivalente coi libri, e solo un decimo spiega di non amarli. La lingua di lettura per tutti, anche per chi è arrivato da poco, è l'italiano; quattro noni leggono pure in lingua di famiglia, ovvero nelle sue varianti standard (fra le prime lingue elencate il rumeno, l'arabo e il cinese), due ragazzi leggono in una lingua per loro straniera, l'inglese. La prevalenza dell'italiano si spiega sia grazie all'allenamento quotidiano dato dalla scuola (assente per la lingua di famiglia), sia perché i libri a disposizione in lingua di famiglia sono quasi sempre pochi e/o poco interessanti. La lettura in lingua di famiglia è fluente solo per un quinto degli studenti, i restanti si dividono quasi equamente fra chi trova molto faticoso e difficile leggere nella propria "altra" lingua oppure non è proprio in grado di leggerla, e chi vi è meno abile che in italiano, ma in qualche modo riesce a superare le difficoltà. I problemi maggiori con cui si vedono confrontati i giovani leggendo in lingua di famiglia sono, per alcune lingue, caratteri e segni diversi da quelli latini, così come la pronuncia della lingua scritta;¹⁷³ più in generale vi è poca confidenza con un lessico in parte diverso da quello dei domini della comunicazione spicciola orale, a volte infine la lingua scritta utilizza una variante di lingua diversa da quella di casa. I ragazzi leggendo in lingua di famiglia possono fare confusione, scambiare parole e subire "vuoti di memoria temporanei". Diversi lamentano poi che leggere in lingua di famiglia sia per loro faticoso, e che siano più lenti rispetto a quando leggono in italiano, e si innestano quindi circoli viziosi. Due terzi degli studenti riportano di non avere difficoltà quando leggono in italiano, chi invece ne ha, le individua in particolare nel lessico e nella pronuncia.

Se si chiede agli intervistati se a casa hanno libri per bambini e/o per ragazzi, metà ne ha in italiano, due settimi possiede libri anche nella propria lingua di famiglia, anche se spesso sono pochi e/o non adatti all'età, qualcuno ne ha in altre lingue (arabo, francese o inglese), un sesto a casa non ha

173 Per gli arabofoni sono di aiuto le versioni semplificate per apprendenti che indicano anche le vocali, i rumenofoni si trovano spaesati nel muoversi fra segni diacritici e accenti.

neanche UN libro per bambini o per ragazzi. Due terzi delle ragazze dicono di poter attingere, in classe o a scuola, ad una biblioteca che effettivamente usano, i restanti rispondono che non riescono a frequentare biblioteche, e un decimo specifica che la biblioteca scolastica poteva venir usata in passato.

Per la scrittura si è fatto un discorso analogo rispetto a quello fatto per la lettura. I ragazzi scrivono anche per loro piacere/interesse personale? Come si trovano nello scrivere in italiano, e come in lingua di famiglia? Fra le lingue utilizzate nello scrivere per piacere, l'italiano è usato¹⁷⁴ da quasi i cinque settimi degli intervistati, solo a due settimi capita di scrivere spontaneamente anche in lingua di famiglia, un quinto dei ragazzi scrive spontaneamente in ambedue le lingue.

Quando si tratta di scrivere testi in italiano, attività trasversale a tutte le discipline scolastiche e che prevede in diverse materie una valutazione specifica, cinque ottavi degli studenti affermano di sentirsi sicuri, i restanti hanno invece qualche difficoltà (sette affermano di averne parecchie). Questo dato conferma le valutazioni sulle competenze in italiano degli studenti intervistati: la produzione scritta non solo è l'ambito in cui gli studenti si valutano meno abili, ma è anche l'ambito in cui la loro autovalutazione diverge in maniera evidente da quella dei loro insegnanti. Le difficoltà specifiche nella scrittura dell'italiano sono distribuite su più fronti: al primissimo posto c'è l'ortografia,¹⁷⁵ in particolare doppie, apostrofi e accenti, seguono lessico e grammatica, inclusa la punteggiatura e l'uso corretto dei verbi, per terminare con l'individuazione di uno stile e di un registro adeguati.

Metà del campione non ritiene necessario perfezionare il proprio italiano, mentre diversi ragazzi hanno invece specificato in dettaglio in che modo avrebbero desiderato farlo. In primo luogo esercitandosi nella scrittura e nella comprensione dello scritto, poi approfondendo le proprie competenze grammaticali (in particolare l'ortografia e il verbi) e la capacità di organizzare il testo, infine arricchendo il proprio bagaglio lessicale. Qualcuno poi vorrebbe migliorare le proprie capacità espressive nell'orale e perfezionare la pronuncia, c'è chi infine auspica di imparare a muoversi in modo più consapevole fra registri e stili diversi. Le proposte concrete per riuscire in questo intento vengono fornite direttamente: bisognerebbe offrire corsi di "italiano per studiare", corsi avanzati di italiano L2, così come corsi di recupero per poter esercitarsi sui propri punti deboli; i pochi che hanno avuto la fortuna di averne frequentati, ne raccontano soddisfatti.

Le stesse domande poste per l'italiano sono state poste anche per le lingue di famiglia. Fra i ragazzi del campione uno su cinque pensa di saper scrivere in modo adeguato in lingua di famiglia, i restanti si dividono equamente fra chi pensa di avere competenze parziali in scrittura, e chi invece spiega di averne nulle, o quasi. Se si paragonano le risposte date a questa domanda con quelle date alla domanda rispetto alla scrittura in italiano, è praticamente uguale per l'italiano che per la lingua di famiglia il numero di ragazzi che pensa di non avere competenze adeguate in scrittura, mentre chi reputa di essere uno scrittore competente in italiano, è quasi il triplo rispetto a chi pensa di esserlo in lingua di famiglia; infine chi pensa di scrivere male in lingua di famiglia, è il sestuplo di chi lo pensa per l'italiano. Le principali difficoltà che si presentano nello scrivere in lingua di famiglia coincidono solo in parte con quelle che si presentano per l'italiano, e si legano ad una differente modalità di scolarizzazione, per la maggior parte assente o limitata. Il problema principale che si presenta è, mutatis mutandis, legato all'ortografia, congiunto a una conoscenza incompleta o assente di caratteri diversi da quelli latini o da un sistema di scrittura non alfabetico, ovvero al non sapere utilizzare segni diacritici specifici della lingua. Il secondo problema è banale e radicale insieme: la lingua usata in famiglia non coincide con la lingua standard che si usa per la scrittura. Molti studenti spiegano infine di non avere un lessico sufficientemente ricco, di sentirsi insicuri nella grammatica (e nel sistema verbale). Nonostante i ragazzi intervistati vivano, nella maggior parte, stabilmente in Italia, due su tre desidererebbero migliorare le proprie competenze in lingua di famiglia, anche studiando la "civiltà" del paese di origine. Per molti ragazzi nordafricani studiare l'arabo significa anche arrivare ad una comprensione piena del Corano, chi proviene da paesi multilingui desidera invece accostarsi ad altre lingue presenti nel repertorio dei genitori, qualcuno vuole poi ri-appropriarsi di lingue parlate nella prima infanzia. Emerge in modo molto forte, ancora di più rispetto all'italiano, il desiderio di saper scrivere in modo corretto, e di riuscire a comprendere testi scritti, di migliorare nell'orale e nella pronuncia, di ampliare il proprio lessico e di approfondire aspetti grammaticali. Considerando che fra chi non sente l'esigenza di migliorare ci sono anche ragazzi che auto-dichiarano buone competenze in lingua di famiglia, il desiderio di aggiungere tasselli alle proprie competenze in lingua di famiglia è molto diffuso.

Per quel che riguarda l'uso di dizionari, che si ipotizzerebbe ovvio in presenza di ragazzi bilingui, emerge come a scuola più di metà del campione utilizzi il vocabolario monolingue italiano, mentre il

174 Ragazzi scolarizzati in italiano trovano più semplice scrivere in questa lingua, a maggior ragione se la propria lingua di famiglia si distacca dalla variante standard, e non utilizza i caratteri latini.

175 Più tardi i ragazzi vengono scolarizzati in Italia, più è facile che abbiano insicurezze diffuse in ambito ortografico.

dizionario lingua di famiglia/italiano non viene quasi mai usato.¹⁷⁶ A casa ne aumenta sensibilmente l'impiego: due terzi usano il monolingue italiano, e quasi la metà il bilingue italiano-lingua di famiglia (anche in versioni informatiche), un piccolo gruppo poi adopera il monolingue in lingua di famiglia. Ciò porta a pensare che, anche se i ragazzi per primi sentono l'esigenza di sfruttare anche la loro lingua di famiglia per giostrarsi fra compiti e studio, questa pratica viene relegata alle mura domestiche e, anche se molto diffusa, risulta essere assolutamente individuale, visto che la scuola non la registra come buon strumento di sostegno all'apprendimento per studenti bilingui.¹⁷⁷

Riflettendo sull'andamento del proprio profitto scolastico nel tempo due terzi delle ragazze pensano che sia migliorato, un sesto lo reputa costante, e un decimo degli studenti pensa di essere peggiorato. Rispetto alle valutazioni negli anni si nota uno spostamento verso il basso: rimane costante il numero di chi è insufficiente, aumentano leggermente i ragazzi che dichiarano un profitto sufficiente, discreto o molto buono, e diminuisce in modo significativo chi dichiara un profitto buono. Questi dati potrebbero forse venire così spiegati: nonostante per molti, crescendo, i voti in pagella siano peggiorati, di fronte a temi più complessi i ragazzi si sentono più abili e scolasticamente capaci, quindi scolari migliori. Se si confrontano però le stime fatte dagli studenti del loro attuale profitto scolastico con i voti della loro ultima pagella, dati che teoricamente dovrebbero coincidere, ci si rende conto che quasi un quinto delle valutazioni sul profitto riportate si rivela poco attendibile, e che la corrispondenza giudizio / voti è solo parziale: numerosi ragazzi che tendono a trovarsi bravi a scuola, in realtà hanno voti discreti, alcuni poi pensano di avere un profitto discreto, anche se viaggiano sulla sufficienza. Se ci si concentra sulla matematica, materia che utilizza anche un codice proprio oltre a quello linguistico, e si paragona la media dei voti pagella con il profitto in questa disciplina, si nota che coincide per chi ha voti fra l'insufficiente e il sufficiente, mentre ci sono molti meno voti discreti, e molti più voti buoni o molto buoni. Si tratta forse di una materia in cui c'è la percezione di combattere quasi "ad armi pari" fra compagni, visto che non vi è una veicolazione esclusiva tramite il codice verbale. L'impegno profuso quindi (in questa materia vi è poi spesso un sostegno concreto dei genitori) può portare in tempi non lunghi a esiti positivi. Le prove INVALSI mostrano inoltre che il distacco dei ragazzi G1e G2 da quelli italo-foni in matematica è sistematicamente minore rispetto a quello in italiano. Nel passaggio da elementari e medie, e poi fra medie e superiori, emergono, come abbiamo accennato in precedenza, nodi irrisolti e fra loro correlati: come si possono studiare e esporre argomenti, magari compresi solo in parte, senza poter ottenere sostegno individualizzato né a scuola né a casa, per quanto tempo si può dare ad un ragazzo una valutazione diversa dai compagni? E soprattutto, come e quando si possono recuperare eventuali lacune pregresse?

8.2.7 L'apprendimento e gli esiti scolastici

Come notavamo in precedenza,¹⁷⁸ l'Italia a livello internazionale è uno dei paesi che maggiormente si aspetta dai propri studenti uno studio pomeridiano molto esteso. Interessava quindi sapere dove le ragazzine intervistate studiano abitualmente: praticamente tutte lo fanno a casa propria, un quarto abbondante frequenta anche un doposcuola (i più citati nel campione sono quelli dell'Asai, del Sermig e dell'oratorio San Luigi), una manciata di studenti poi fa i compiti a scuola, a casa di amici o in biblioteca (fra questi ultimi vi sono anche quelli che vorrebbero frequentare un doposcuola, ma non ci riescono, perché le diverse associazioni fanno la loro offerta basandosi quasi esclusivamente su volontari, e non riescono ad accettare tutte le domande che ricevono).

Nel caso abbiano bisogno di aiuto nello studio i ragazzi trovano spesso qualcuno disponibile, anche se di regola limitatamente a poche materie; quelle in cui i genitori aiutano i figli sono in un terzo dei casi matematica e geometria, uno studente su otto viene aiutato in italiano, solo uno su dieci in tutte le materie. Diversi vengono supportati nelle lingue (inglese, francese, latino, arabo e rumeno) e residualmente in scienze, storia e tecnologia. Gli interlocutori sono nella metà dei casi i genitori non italo-foni, per due settimi una sorella o un fratello maggiore, e per uno su dieci un genitore italo-fono; altrimenti compagni, parenti e conoscenti. Due noni dei ragazzi si rivolgono agli educatori e ai volontari del doposcuola, una manciata di studenti invece cerca di risolvere i propri dubbi utilizzando il computer, dizionari e vocabolari, oppure interpellando l'insegnante il giorno successivo, lo 0,4% del campione si

¹⁷⁶ Solo dieci studenti lo usano in classe dietro loro iniziativa personale.

¹⁷⁷ La presenza e l'utilizzo di dizionari bilingui a scuola soddisferebbe numerose finalità. Potrebbe giocare un ruolo importante come primo orientamento per bambini/ragazzi neo-arrivati; metterebbe a disposizione di allievi con una discreta competenza bilingue uno strumento per realizzare un duplice approfondimento lessicale; renderebbe evidente e tangibile per tutti in classe, che una serie di studentesse conosce anche altre lingue oltre l'italiano, facendo uscire le lingue di famiglia dal limbo del "non detto" didattico, e rafforzando l'identità degli studenti bilingui; rafforzerebbe infine la curiosità e l'interesse generale verso tutte le lingue, proprio partendo dalla situazione spicciola e concreta del multilinguismo di classe.

¹⁷⁸ Cfr. 7.5 I compiti e lo studio pomeridiano.

affida a insegnanti privati che danno loro sistematicamente ripetizioni, uno solo frequenta un corso di recupero a scuola. Solamente cinque studenti dicono di non avere mai bisogno di aiuto nello svolgimento dei compiti, ovvero di averne avuto bisogno in passato, ed ora non più, uno su dieci afferma sconsolato di non avere nessuno a cui potersi rivolgere. Questi dati mostrano come nelle famiglie non italofone del campione solo la metà dei genitori riesca ad essere d'aiuto ai figli nella fascia 9-14 anni, essenzialmente in materie veicolate anche da codici non linguistici come matematica e geometria, mentre solo un settimo degli studenti viene aiutato dai genitori nei compiti di italiano o di materie veicolate da una lingua. La solitudine e la vulnerabilità pomeridiana in ambito scolastico di questi ragazzi riesce a innescare solo in alcuni processi di resilienza che permettono loro di superare mano a mano le difficoltà scolastiche, per riuscire nel tempo ad andare bene a scuola, si tratta di coloro che hanno incontrato nel loro ambiente una persona (un volontario, una educatrice, lo zio, la vicina di casa ...) che svolge un ruolo positivo di guida, una "stella" (v. p. 425) che mostra la strada, li accompagna attivando e sostenendo le loro risorse personali. La questione è quindi, come trasformare queste stelline isolate in una risorsa accessibile a tutti coloro che ne abbiano bisogno, per non lasciare da soli gli studenti che si percepiscono in difficoltà.

Un grosso problema è dato dalla lingua in cui sono scritti i libri di testo, spesso di difficile decodifica anche per studenti con genitori italofoeni e con ricche biblioteche casalinghe, si percepisce la mancanza di indicazioni ministeriali agli editori sui criteri di redazione dei testi scolastici, anche in riferimento agli indici di complessità linguistica per i diversi cicli; nel frattempo vige sovrano il "fai da te" non coordinato, e non pubblicizzato, nella produzione di materiali in italiano semplificato, e di testi ad alta leggibilità.¹⁷⁹

Se si indaga su possibili motivi sottostanti all'insuccesso scolastico cinque noni degli studenti indicano l'assenza di impegno e di studio a casa, seguito, per un quarto di essi, da una carenza motivazionale, e poi ancora da scarsa attenzione in classe, dal vedere la scuola come poco importante e bella, da un comportamento non corretto, dall'aver una conoscenza non adeguata dell'italiano e dal non riuscire a capire fino in fondo. Altri motivi presentati ancora dai ragazzi sono avere problemi extrascolastici, genitori che seguono poco, non riuscire a concentrarsi e a memorizzare, avere insegnanti non adeguati e che forniscono spiegazioni poco chiare, frequentare brutte compagnie, vivere in un clima di bullismo o con episodi di razzismo, aver limiti personali e/o lacune nella preparazione pregressa, non aver scelto la scuola giusta, e per finire, il dovere conciliare la scuola con un'attività lavorativa. Se i ragazzi vanno male a scuola i genitori principalmente "danno la colpa" a se stessi, o adducono problemi famigliari, riprendendo poi molti dei motivi elencati dai figli, come dare poco valore alla scuola, uno scarso impegno a casa, insegnanti non adeguati, e aggiungendo ad essi il fatto che si possa incorrere in problemi di salute o in crisi personali.

Interrogandosi su retrocessioni e ritardi notiamo che un ragazzo su sei è più vecchio dell'età attesa per la sua classe, nella metà di questi casi si tratta di "retrocessioni": i ragazzi non sono stati ufficialmente bocciati, bensì al momento del loro ingresso nelle scuole in Italia sono stati inseriti in una classe non corrispondente alla loro età anagrafica. In alcuni casi questo è motivato da una differenza fra i sistemi scolastici,¹⁸⁰ in altri casi sono i contenuti dei programmi svolti nel paese di origine o in paese terzo che appaiono troppo diversi rispetto a quelli italiani, diversi ragazzi vengono infine fermati perché non sanno l'italiano, e la scuola non ha la possibilità di insegnarglielo in modalità e tempi utili per non perdere l'anno.

In Italia la scuola è generalista fino alla terza media inclusa, ossia l'ottava classe, anno in cui i ragazzi si devono pre-iscrivere ad una scuola superiore, o a un corso di istruzione professionale. Se si prova a indagare su cosa i ragazzi desiderino fare dopo l'esame di licenza, chi è in seconda e soprattutto in terza media, anche grazie alle attività di orientamento svolte a scuola, dà risposte concrete e diversificate. Il primo posto viene dato al liceo scientifico, seguito dall'istituto professionale e dal liceo artistico. Le altre tipologie di scuole citate sono, nell'ordine: l'istituto industriale, il liceo linguistico, il liceo tecnologico e di scienze applicate, l'istituto tecnico commerciale, il liceo coreutico, l'istituto tecnico per geometri, il liceo delle scienze umane, un corso professionale biennale, l'istituto turistico e, con due preferenze, il liceo classico.¹⁸¹ Per molti genitori italiani è oggettivamente difficile aiutare la/il

179 Alcuni esempi si trovano in A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

180 In alcuni dei paesi di origine la scuola inizia a sette anni, oppure i ragazzi, a causa dei differenti calendari scolastici fra emisferi diversi, sono arrivati in Italia avendo svolto soltanto alcuni mesi, senza concluderla, della classe nel loro paese di origine.

181 Queste scelte mostrano ciò che i ragazzi desidererebbero studiare, e non corrispondono alla realtà delle indicazioni dei macrodati sulle scelte effettivamente svolte. Gli allievi stranieri rispetto a quelli italiani hanno una probabilità quasi due volte e mezzo superiore di frequentare un istituto professionale, del 30% maggiore di scegliere un tecnico, e sono presenti con una percentuale dimezzata nei licei (frequentati invece dal 48% degli italiani).

figlia/o adolescente a scegliere la scuola superiore,¹⁸² all'interno di questa ricerca si osserva per molti di quelli stranieri un ribaltamento di ruoli: i figli, tramite la scuola, vengono a conoscere i loro punti di forza e di debolezza scolastici, e l'offerta delle diverse tipologie di scuole superiori; inoltre tramite i compagni vengono informati informalmente di alcune caratteristiche degli istituti frequentati "dal fratello o dalla sorella di". I genitori hanno spesso come unici riferimenti le informazioni dei figli più grandi, quando presenti, e sembrano non avere contezza della varietà e dei contenuti dei diversi indirizzi di studi superiori, dando a volte l'impressione di non riuscire ad offrire un sostegno adeguato in un momento davvero importante della vita dei figli. In questo senso esperienze praticate all'estero, in cui al termine della scuola unica si offrono incontri per i genitori nelle diverse lingue di origine, potrebbero sostenere i genitori nel diventare attori attivi della scelta del proseguimento degli studi dei propri figli.

Facendo fare un viaggio nel tempo è stato chiesto ai ragazzi in quale paese si immaginavano vivere da adulti, la metà degli intervistati si pensa in Italia (molti a Torino); più di un quarto invece si vede in paesi "altri": gli Stati Uniti in primo luogo, ma anche la Francia, la Gran Bretagna, la Spagna, l'Africa (?), il Canada, la Cina, il Giappone, il Portogallo e la Svizzera; quasi un quinto pensa che vivrà nel paese di origine, e altrettanti non si vedono in nessun paese concreto, sentendosi spesso pragmaticamente legati prima a un lavoro, che a un paese specifico. Si tratta quindi di indicazioni molto varie, in bilico fra il desiderio di continuare a vivere nel paese in cui si vive o, in misura minore, di andare a vivere nel paese da cui viene la propria famiglia, e il desiderio di spostarsi nel vasto mondo, cercando condizioni di vita migliori.

Sempre proiettandosi verso il futuro, si è chiesto ai ragazzini quale lavoro avrebbero voluto svolgere da grandi: il dato più significativo è che quasi nessuno ha indicato la professione attualmente svolta dai propri genitori. Sono emerse in primo luogo professioni in campo medico e tecnico-scientifico, abbastanza quotati sono anche i mestieri di insegnante e avvocato. Un certo ruolo hanno professioni che si sognano quando si è molto giovani: calciatore, cantante, attrice, stilista, inventore, creatore di videogiochi, disegnatore di fumetti, astronauta, pilota di Formula 1, subacqueo, così come professioni che prevedono di indossare una divisa, come carabiniere, poliziotto, pompiere, soldato o hostess. Solo un sesto degli intervistati cita ambiti professionali in cui sono attivi la maggior parte dei genitori intervistati, legati all'artigianato e ai servizi. Proprio nessuno dice di voler lavorare come assistente familiare/badante, e nessuna ragazza spiega che farà la casalinga, mostrando indirettamente quanto, all'interno di una sola generazione, le scelte delle figlie si distacchino da quelle delle madri. C'è chi, in considerazione della crisi attuale, fa esercizio di realismo: (Giovanni, 106) "spero di avere un lavoro, innanzitutto".

L'ultima domanda dell'intervista riguardava la scuola che ancora non c'è. Si offriva a figli e genitori di diventare per un giorno Ministre e Ministri della Pubblica Istruzione Italiana, elencando le riforme più urgenti per migliorare la loro scuola. Gli intervistati hanno risposto con grande piacere, spesso con proposte assai articolate, solo in dieci non hanno fatto proposte, perché, come spiega (Vanessa, 105) "la scuola mi piace così".

Il gruppo più consistente di risposte date dagli studenti (era possibile darne più di una) ha a che fare con le lingue e con la possibilità di apprendere a scuola. In primo luogo si desidera imparare in modo intensivo ed estensivo le lingue straniere, (anche tramite progetti CLIL, scambi con l'estero e esami di certificazione; numerosi sono gli studenti che vorrebbero studiare la propria lingua di famiglia all'interno della loro scuola, e che auspicano una maggiore considerazione del bilinguismo degli studenti, incluse biblioteche scolastiche multilingui. Si desidera poi un'istituzionalizzazione dei corsi di italiano L2, offerti in modo intensivo e su più livelli, anche durante le vacanze scolastiche, e utilizzando la lingua di famiglia come lingua veicolare; servirebbero inoltre interpreti in classe per i compagni neoarrivati, e una presenza più forte di mediatori culturali.

Un tema assai sentito è quello del supporto scolastico agli studenti, le scuole dovrebbero reagire sia ai bisogni generali degli allievi, sia a quelli specifici di quelli non italo-foni con corsi di recupero mirati, uniti alla possibilità di frequentare un doposcuola interno, e corsi di italiano L2.

Sul fronte degli insegnanti si desidera che vengano reclutati e formati con cura, che possano seguire le loro classi con continuità negli anni (in caso di assenze, ci dovrebbero essere supplenti stabili), bisognerebbe inoltre incentivare la presenza di insegnanti maschi. Chi fra i docenti non si dimostra adeguato (vengono citati anche atteggiamenti razzisti) dovrebbe smettere di lavorare in questo campo. Vengono proposti per loro stipendi più alti, e ci si rammarica di un comportamento degli studenti non sempre rispettoso nei loro confronti.

182 In Italia le ragazze in terza media ricevono un consiglio orientativo dai propri insegnanti e/o da centri orientativi locali, essi non sono però vincolanti, contemporaneamente le scuole superiori non ne vengono informate.

Per quel che riguarda il rapporto scuola – genitori, la scuola dovrebbe mostrare un'attenzione maggiore verso i genitori non italofofoni, spiegando le caratteristiche di un sistema scolastico per loro non ovvio, ed esplicitando in maniera chiara diritti e doveri di studenti e genitori, questi ultimi dovrebbero avere occasioni più frequenti di contatto con gli insegnanti; infine sarebbe utile se le scuole offrissero in loco corsi di italiano L2 per i genitori.

Per concludere i desiderata degli studenti troviamo l'abolizione delle scuole private, così come scuole aperte in estate per offrire attività a chi fra i propri studenti è obbligato a stare in città per tre lunghi mesi.

Quando i genitori hanno a loro volta descritto la "scuola che vorrebbero" hanno sottolineato, oltre a molte delle tematiche già espresse dai figli, come fondamentale che gli insegnanti sappiano immedesimarsi sia negli studenti che nei genitori, anche quelli stranieri, rendendo diffuso un atteggiamento interculturale e favorendo l'integrazione; ci dovrebbe essere poi maggiore attenzione e ascolto nelle classi, che dovrebbero avere un minore numero di studenti. Si auspica poi una maggior attenzione verso le lingue altre dall'italiano, vengono espresse forti perplessità nei confronti delle prove INVALSI, mentre servirebbe piuttosto rendere gli studenti più consapevoli delle finalità ultime dell'apprendimento in generale, e delle singole materie e degli argomenti in particolare. I genitori poi sentono la mancanza di un programma nazionale vincolante, e si interrogano sull'utilità di riforme scolastiche che si succedono a ogni cambio di governo (quindi a intervalli brevi),¹⁸³ senza godere di una riflessione approfondita e di ampia condivisione politica e sociale, e che risultano poco durature; a parer loro la scuola avrebbe bisogno invece esattamente del contrario: modifiche non calate dall'alto e condivise che permettano, negli anni, di portare ad effettivi miglioramenti dell'offerta scolastica.

8.3 Riflessioni sugli esiti

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza e di nuova cittadinanza¹⁸⁴

Questa indagine, che ha coinvolto 121 studentesse e studenti, 26 genitori e 27 insegnanti di lettere e di lingua di famiglia di una dozzina abbondante di scuole di Torino, pur non presentando numeri statisticamente rappresentativi, può forse offrire alcuni spunti di riflessione utili per la pratica scolastica, e per le decisioni politiche a monte, nelle classi italiane, sempre più cosmopolite, multietniche e plurilingui.¹⁸⁵

I dati emersi dalla ricerca hanno confermato l'ipotesi iniziale: esistono effettivamente studenti bilingui nelle scuole torinesi, all'interno del campione nove ragazzi su dieci si percepiscono come "pienamente" bilingui, e lo trovano positivo per innumerevoli motivi, non solo in quelle che richiedono il pagamento di copiose rette e che si definiscono internazionali, ma anche in quelle pubbliche con l'intonaco spesso scrostato. Le/gli allieve/i del nostro campione, che frequentano proprio queste ultime, sono però silenziosi e monchi di una loro parte quando le frequentano, perché per l'anagrafe scolastica la loro lingua di famiglia non esiste, e di regola non può venire né imparata né usata a scuola. Il MIUR infatti per archiviare i dati sugli studenti con retroterra migratorio utilizza in maniera parziale la categoria di cittadinanza,¹⁸⁶ mentre ignora categorie linguistiche, e quindi anche quella di "bilingue".¹⁸⁷ Gli

183 Dal 2011 al 2018 si sono succeduti a capo del "Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca" Francesco Proffumo, Maria Chiara Carrozza, Stefania Giannini, Valeria Fedeli, Marco Bussetti.

184 Da Osservatorio Nazionale Stranieri (2015: 142).

185 Secondo MIUR Rapporto (2015: 12), ci riferiremo qui di seguito a questo rapporto anche per gli altri dati numerici di questo paragrafo, il 5% delle scuole italiane ha una percentuale di studenti con sola cittadinanza non italiana superiore al 30%, vi sono poi più di 500 scuole in cui questi studenti sono in maggioranza.

186 A oggi l'anagrafe studenti del MIUR registra come allievi di cittadinanza non italiana (oppure allievi stranieri, la denominazione si alterna con il variare dei governi) quelli che hanno esclusivamente una cittadinanza straniera, mentre vengono archiviati come allievi italiani sia quelli che hanno esclusivamente la cittadinanza italiana, sia quelli binazionali, ovvero che ne possiedono un'altra oltre a quella italiana. Registrare dati su questi allievi utilizzando esclusivamente le categorie cittadino "italiano" o "non italiano", oltre a risultare incompleto, visto che vengono ignorate le cittadinanze "altre" degli allievi binazionali, comporta salvare informazioni sicuramente utili per una Questura, ma non necessariamente per un Ente di Istruzione, in cui nella quotidianità a nessuno viene chiesto il passaporto.

187 Favaro (2009: 13) ha scritto dei "nuovi" bilingui che hanno anche radici altrove:

il compito centrale della scuola rimane quello di proporre una proposta didattica di qualità per l'apprendimento / insegnamento dell'italiano seconda lingua per permettere a chi viene da lontano di poter raccontare, dire, scrivere, studiare, argomentare ... nella nuova lingua con efficacia e competenza. E tuttavia questo può e deve avvenire senza dover negare saperi, capacità linguistiche e comunicative, storia che si sono strutturati composti attraverso le parole delle L1. Perché una tale negazione / frattura non porterebbe ad un migliore apprendimento dell'italiano, ma produrrebbe invece senso di perdita e di frammentazione. La lingua ha invece ancora una funzione "ortopedica", oltre che identitaria: tiene insieme i pezzi di sé e li tiene insieme attraverso le parole che provengono da "madri" diverse: quella di ori-

studenti intervistati però si identificano pienamente con quest'ultima, augurandosi che all'interno delle scuole vi siano momenti di scambio e di informazione sulle tematiche legate al bilinguismo, e un'offerta ad ampio spettro e di qualità di insegnamenti linguistici: l'italiano L2 per chi ne ha bisogno, le lingue straniere e le lingue di famiglia.

La grande maggioranza degli studenti intervistati usa attivamente e prioritariamente la propria lingua di famiglia (nel nostro campione sono 45 diverse) con i propri genitori, eventualmente accompagnandola con l'italiano,¹⁸⁸ in maniera minoritaria invece con sorelle e fratelli, con cui preferisce invece utilizzare l'italiano: infatti più aumenta il numero dei fratelli, più è verosimile che i nuovi arrivati, di fronte a competenze in italiano stabili, abbiano competenze sempre più ridotte in lingua di famiglia. Molti di essi quindi sono *nativi bilingui*, la tradizionale suddivisione di lingua di famiglia e italiano in L1 e L2 risulta per loro artificiosa, perché crescono sin dalle fasce in un ambiente familiare multilingue. Ciò detto, di regola l'italiano è la lingua che sanno meglio, perché è quella della scuola, e perché durante la giornata la usano più spesso (anche il pomeriggio con gli amici, con cui accade però anche di insegnarsi vicendevolmente le proprie lingue di famiglia). Crescendo l'italiano occupa sempre più domini e spazi mentre, in assenza di una politica linguistica mirata di sostegno, la lingua di famiglia si indebolisce progressivamente nell'unico dominio in cui aveva originariamente una sua forza, quello familiare.

Rispetto all'italiano dalla ricerca emerge come praticamente tutti gli studenti, secondo le valutazioni dei loro insegnanti, hanno esiti peggiori nella comprensione e nella produzione scritta rispetto all'orale; inoltre, tanto più ridotte sono le loro competenze, tanto maggiori sono le loro difficoltà nel valutarci in modo corretto rispetto allo standard atteso dalla scuola. Gli studenti migliori in italiano si trovano fra chi ha un genitore italofono, chi è arrivato in Italia in età prescolare, e chi vi ha frequentato la scuola materna (questi ultimi hanno esiti migliori di chi è nato in Italia e vi ha frequentato anche l'asilo nido).¹⁸⁹ Dalle interviste risulta inoltre che nelle scuole non si riesce quasi più ad insegnare in maniera mirata l'italiano agli allievi che non lo sanno ancora, o non lo sanno in modo adeguato per andare bene nelle diverse materie, e che in classe si svolgono i programmi attesi per l'età, anche se parte degli alunni non possiede i prerequisiti linguistici per riuscire a seguirli.¹⁹⁰

Numerosi studenti del campione riescono, in un qualche modo, a studiare la loro lingua di famiglia, nonostante le non poche difficoltà organizzative,¹⁹¹ e il mancato riconoscimento nelle pagelle italiane, imparando anche a leggerla e a scriverla; sono così in grado di usarla non solo nella comunicazione familiare a Torino, e durante le vacanze dai nonni e dagli altri parenti, ma mettono le basi per potervi attingere in un futuro di studi universitari e/o in ambito lavorativo. Fra chi non l'ha studiata invece la maggioranza riesce a comunicare in lingua di famiglia solo oralmente, non vi sa quasi mai leggere, e ancor meno scrivere. Non è emersa nessuna correlazione negativa fra buone competenze in italiano e in lingua di famiglia,¹⁹² anzi, nella fascia degli studenti con competenze alte in italiano, si ritrovavano spesso coloro che sono eccellenti anche in lingua di famiglia:¹⁹³ una politica scolastica che tendesse quindi, implicitamente o esplicitamente, al ridimensionamento o all'eradicazione delle lingue di famiglia dal repertorio degli studenti, porterebbe all'impoverimento del patrimonio linguistico individuale e collettivo, ma non al miglioramento delle competenze in italiano. Il messaggio che le scuole tacitamente trasmettono ai bimbi e alle ragazze che parlano anche altre lingue oltre all'italiano è quasi sempre che queste non ricoprono nessun ruolo al loro interno, vanno tenute nascoste, e possibilmente di-

gine e quella adottiva. / La casa / dimora di ciascuno è fatta delle molte lingue che abbiamo ascoltato, imparato, parlato e deve essere aperta ai nuovi suoni significati e non essere invece escludente e selettiva.

188 I figli aiutano i genitori con l'italiano quasi nei tre quarti dei casi, e spesso, dietro loro richiesta esplicita, ne diventano gli insegnanti, con un'inversione di ruoli familiari, poiché sono i figli a diventare modello linguistico per i genitori.

189 Come scritto in precedenza (cfr. p. 482) questo dato coincide con gli esiti INVALSI per gli allievi G2, sarebbe interessante approfondirlo con ricerche mirate, per verificare se ciò non voglia dire che un'esposizione precoce a un ambiente monolingue italiano non sia controproducente nell'acquisizione di questa lingua, mentre acquisendo basi più solide in lingua di famiglia si imparerebbe verosimilmente meglio non solo questa, ma anche la lingua dell'ambiente extrafamiliare, l'italiano.

190 Questi dati vengono confermati dai dati del campione estremamente più ampio di Istat (2016b). Come notavamo nei capitoli 2 e 3 di questo lavoro gli insegnanti intervistati dall'Istituto di Statistica valutano come problematiche le competenze in italiano dei propri allievi stranieri (nell'89,2% dei casi alle medie, e nel 78,6% alle superiori), questo porta poi a difficoltà di apprendimento (nel 77,7% alle medie e nel 61,9% alle superiori). Pur consapevoli della necessità di mutare la propria didattica di fronte a una mutata composizione delle classi, nella pratica quotidiana l'84% dei docenti si sente poco o per nulla supportato dal MIUR, e spesso neanche dagli enti locali. Contemporaneamente i dirigenti scolastici segnalano la necessità di avere risorse per compiere interventi mirati nei confronti di questi ragazzi, e per offrire formazione al personale scolastico.

191 Nel migliore dei casi, e questo è vero attualmente solo per alcuni studenti di rumeno e di arabo, possono seguire corsi all'interno della loro scuola una volta terminate tutte le altre lezioni. Altrimenti devono sperare che il corso, quando c'è, venga offerto in zona, per i più piccoli, in orari compatibili con quelli di lavoro dei genitori che li devono accompagnare.

192 Con l'eccezione ovviamente degli studenti neoarrivati che avevano, come ci si aspettava, cattive competenze in italiano e buone in lingua di famiglia.

193 Ci si rifà sempre alle eterovalutazioni dei rispettivi insegnanti.

menticate.¹⁹⁴ Tutto questo stupisce a maggior ragione perché l'Unione Europea, di cui l'Italia è uno dei paesi fondatori, da decenni ormai predica incessantemente il mantra del multilinguismo,¹⁹⁵ alla base della sopravvivenza culturale e identitaria di una comunità formata da più di 500 milioni di persone, multietnica e multilingue, all'interno di un *mercato* delle competenze anche linguistiche, in cui *capitale* e *patrimonio* linguistico *arricchiscono* nel tempo i *portafogli* linguistici dei singoli e indirettamente quindi la collettività intera.

A livello nazionale le studentesse e gli studenti senza cittadinanza italiana sono più di 800mila, fra essi gli allievi nati in Italia sono ormai in maggioranza, rappresentano globalmente quasi uno studente su dieci e, soprattutto, sono da tempo una presenza strutturale e in crescita costante. Dalle interviste traspare spesso la solitudine e, a volte, l'inadeguatezza di studenti, genitori e insegnanti in un sistema scuola che non dà visibilità alle peculiarità dei propri studenti "con retroterra migratorio" agendo, in assenza di risposte strutturali, come si trattasse di una perenne situazione emergenziale (la Fondazione Agnelli scrive di "scuole di Lampedusa").¹⁹⁶ Quando c'è una didattica mirata essa è a macchia di leopardo, a volte spontaneistica, e si ispira, anno dopo anno, "all'arte di arrangiarsi" con le sempre più ridotte risorse contingenti. In questo modo la scuola italiana, che secondo l'OCSE fa parte dei paesi che presentano un sistema di opportunità di istruzione "limitato e iniquo"¹⁹⁷ perde molte, troppe volte quando si tratta dei suoi studenti con passaporto straniero. Perde in termini di esiti scolastici, con tassi di ritardo altissimi,¹⁹⁸ perde a causa di limitate competenze disciplinari e in italiano, con divari non giustificati sia nelle prove di valutazione nazionali che internazionali, e perde, conclusa la terza media, con scelte formative fortemente e forzatamente orientate verso indirizzi che portano a diplomi spendibili in tempi brevi nel mondo del lavoro.¹⁹⁹ Perde non riconoscendo e coltivando le competenze linguistiche e culturali di questi studenti, importantissime in un paese in cui le lingue altre dall'italiano si fanno poco e male, e che ha però la necessità di esportare i propri beni e servizi, e di attirare turismo internazionale. Perde nel non definire una politica scolastica chiara, slegata dal presidente di partito, dal ministro e dal governo di turno, che sia affermativa e proattiva in direzione di una convinta internazionalizzazione delle scuole italiane, ignorando e negando di fatto nel tempo le radici di moltissimi dei suoi studenti, portatori di competenze e di bisogni in parte coincidenti con quelli dei loro compagni monolingui, e in parte loro peculiari. Perde perché dimentica che queste bambine e ragazzi oggi sono solo di fatto, ma auspicabilmente in un futuro breve diventeranno finalmente anche nei documenti, cittadini italiani.

Elena Besozzi (2015: 133-134) riflette sul tema del "diritto alla differenza" all'interno dei percorsi di integrazione reciproca tra autoctoni e stranieri:

Il passaggio che si ritiene possa essere evidenziato è quello da una "normale diversità" a una "diversa normalità": un radicale cambiamento di prospettiva, peraltro già in atto in molte situazioni particolarmente impegnate sul fronte di un'attenzione ai percorsi individuali e quindi alla personalizzazione delle scelte, delle modalità e dei tempi, dei ritmi di apprendimento, considerati all'interno di "ambienti", contesti che rendono possibili o inibiscono le capacità progettuali dei singoli soggetti, e [...] consentono lo sviluppo di "capacità di funzionamento", tenendo conto tanto delle caratteristiche individuali quanto della realtà contestuale e quindi delle opzioni disponibili.

Una "diversa normalità" contempla quindi la presa in carico di sé da parte del soggetto, ma anche l'ipotesi di un'interfaccia continua (pure di negoziazione) con gli altri e quindi di diversi sguardi sul mondo e di possibili interpretazioni di norme e regole, alla ricerca di una condivisione, non esente da conflitti, ma che comporta la necessità di individuare nuove modalità di mettersi in relazione [...].

194 Un esempio emblematico è dato dal gruppo dei rumenofoni, numericamente il più consistente fra gli allievi con retroterra migratorio, che non ha diritto, nemmeno sulla carta, all'insegnamento curricolare della propria lingua di famiglia, perché ancora non esiste la classe di concorso "Lingua e cultura rumena".

195 V. il sito ufficiale dedicato a questo tema (http://europa.eu/pol/mult/index_it.htm) il cui incipit è: "La politica dell'UE per il multilinguismo è imperniata su 2 punti: proteggere la ricca diversità linguistica dell'Europa, promuovere l'apprendimento delle lingue". E poi ancora: "Uno degli obiettivi della politica del multilinguismo dell'UE è far sì che ogni cittadino europeo parli due lingue straniere oltre alla propria. Il modo migliore per raggiungere questo risultato sarebbe insegnare ai bambini due lingue straniere fin dalla prima infanzia. I dati indicano che ciò può accelerare l'apprendimento delle lingue e migliorare anche la conoscenza della lingua madre." L'Unione Europea a oggi conta 24 lingue ufficiali, il suo motto è "Unità nella diversità". A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate.

196 Cfr. 4.3 L'insegnamento dell'italiano L2: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

197 V. MIUR Rapporto (2015: 8).

198 Per gli approfondimenti sui costi economici derivanti da retrocessioni e ripetenze scolastiche, così come da ingressi tardivi nel mondo della formazione e del lavoro, cfr. 3.4.6 Gli esiti scolastici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

199 Secondo il "Quadro di sintesi" di MIUR Rapporto (2015: 12) a 15 anni il 64,3% degli allievi stranieri è in ritardo scolastico; nelle prove Pisa del 2012 la differenza di punteggio in matematica fra i quindicenni stranieri e italiani era di -50 punti; le scuole superiori con l'incidenza percentuale più elevata di allievi stranieri sono gli Istituti Professionali, e quelle con la maggiore presenza di allievi stranieri sono gli Istituti Tecnici.

Il passaggio ineludibile è pertanto dalla presa d'atto della scuola multi-etnica (normalizzazione della pluralità di presenze) alla costruzione di una scuola interculturale, centrata sull'esperienza quotidiana dello scambio, del dialogo, del crescere insieme, dove non ci si accontenta di prendere atto di una "normale diversità", bensì si accoglie l'ipotesi che solo l'apprezzamento di una "diversa normalità" può – valorizzando la pluralità di diversità e di differenze presenti tanto fra gli alunni stranieri quanto fra gli italiani – dare ampio spazio alla realizzazione di percorsi di vita centrati sulla costruzione di sé come soggetti consapevoli, competenti, responsabili, capaci di vivere in un mondo plurale nel quale riversare le proprie doti e capacità.

L'atteggiamento monolingue, e spesso anche monoculturale, della scuola italiana è possibile perché viene ignorato il dato di realtà che nelle scuole l'Italia, da sempre paese in cui coesistono repertori plurilingui,²⁰⁰ nel frattempo si è arricchito di numerosi parlanti bilingui delle lingue giunte con le "nuove" immigrazioni. Questo è tanto più straniante visto che proprio in Italia, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, nel 1967 Don Milani con il libro collettivo *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana, e nel 1975 il Gisel con le "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", aggiornate nel 2013 dal GSPL²⁰¹ con le "Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche", pubblicate in contemporanea al documento "Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza"²⁰² si è sviluppato un filo rosso, mai interrotto, di riflessione accademica sull'educazione linguistica e sulla pratica didattica che tiene conto della situazione di bilinguismo degli allievi, un tempo solo dialettofoni, e oggi parlanti di idiomi che arrivano da più lontano. Basterebbe davvero poco per non dimenticare le esperienze positive e gli errori compiuti in passato, per continuare su alcuni sentieri praticati nel tempo che hanno portato a risultati apprezzabili, non per ultimo in città con retroterra linguistici molto eterogenei come Torino, in cui convivono da mezzo secolo figli di immigrazioni interne dal Sud, dalle Isole e dal Nord Est. Basterebbe davvero poco per ricordarsi che da un secolo abbondante l'Italia è paese di emigrazione, e a leggere quindi le pubblicazioni sui figli degli emigrati italiani nelle scuole del mondo, su come cambiano i loro esiti in base al variare delle politiche scolastiche nei singoli paesi:²⁰³ su ciò che in paesi di immigrazioni più "antiche" delle nostre, e che hanno quindi una visione prospettica più ampia di quella italiana, è stato abbandonato, si fa a sistema, e si sperimenta.²⁰⁴

Basterebbe davvero poco per realizzare uno stabile cambio di rotta, che permettesse di investire in competenze e successo scolastico, risparmiando ai singoli e alla società intera i costi di politiche tagliate su ideologie, e non sul mondo reale di moltissime classi. Si potrebbe partire dal registrare i dati nudi e crudi, ampliando di due domande l'elenco a cui i genitori oggi devono rispondere, compilando delle maschere a computer, quando iscrivono, obbligatoriamente in linea, i propri figli a scuola:

1. "Sua/o figlia/o in famiglia parla altre lingue/dialetti oltre all'italiano? Per favore li elenchi tutti" e ancora,

2. "Quale/i cittadinanza/e ha Sua/o figlia/a? Per favore le elenchi tutte".

In questo modo, e a costo zero, il Ministero dell'Istruzione si troverebbe ad avere un'anagrafe scolastica completa anche delle lingue e delle cittadinanze dei propri studenti. Una volta portati alla luce bilinguismo e multiculturalismo di verosimilmente un milione di essi, sarebbe facile rompere con alcune didattiche del passato e del presente, fonti di insuccessi, per far diventare i successi educativi di singoli

200 Per rifarsi ai tempi più recenti, si tratta sostanzialmente dei parlanti bilingui di italiano-dialetto, quelli di italiano-lingua di confine, e quelli di italiano-lingua di minoranza storica.

201 Queste abbreviazioni corrispondono, rispettivamente, al Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, costituito nell'ambito della Società di Linguistica Italiana, e al Gruppo di Studio sulle Politiche Linguistiche.

202 2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?

203 Riflettendo sul dato di fatto di risultati diversi in paesi con diverse politiche scolastiche per l'integrazione degli allievi stranieri leggiamo in MIUR Rapporto (2015: 128-129):

La scuola [...] riveste un ruolo privilegiato nel processo di integrazione e le evidenze dei dati, come quelli rilevabili nell'indagine [OCSE 2012c], dove le difformità nei risultati scolastici si mostrano evidenti, dovrebbe porre all'attenzione delle istituzioni i "chiaroscuri" di un sistema formativo che necessita di maggiore attenzione all'inclusione, da promuoversi tramite politiche coordinate a livello europeo. Se si considera, inoltre, che in tutti i paesi europei di immigrazione, i migranti rappresentano la parte più giovane della popolazione e posseggono nel loro bagaglio culturale specificità proprie, non ultimo il plurilinguismo, che li rendono soggetti ad alto potenziale di inserimento nel mercato del lavoro.

Pisa in Focus (2013b) mostra che allievi emigrati dallo stesso paese e con lo stesso retroterra socio-culturale-economico, hanno esiti scolastici molto difformi nei diversi paesi di immigrazione. Questo significa che gli studenti immigrati ci fanno capire molto sulla qualità dei diversi sistemi di istruzione, perché l'istruzione e le politiche sociali possono effettivamente avere un impatto sugli apprendimenti, migliori nei paesi che si confrontano e crescono con le sfide date dalla diversità, e il cui sistema scolastico è sufficientemente flessibile per adattarsi a studenti con differenti punti di forza e di bisogni. Forse, conclude il documento dell'OCSE, i paesi di immigrazione più recente potrebbero imparare dall'esperienza di paesi con un'immigrazione più lontana nel tempo, e che integrano con successo questa categoria di studenti nei loro sistemi scolastici.

204 Cfr. 3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa.

progetti pilota una realtà diffusa. Basterebbe affidare ad un gruppo stabile di funzionari ministeriali²⁰⁵ il compito di riprendere le numerose esperienze virtuose (spesso accompagnate dalle valutazioni positive di Enti di studio esterni) disseminate sul territorio nazionale, per non farle nascere e morire nell'arco di un finanziamento di brevissimo respiro, impegnandosi invece, incaricati da un Parlamento e da un Ministro lungimiranti, a rompere gli attuali circoli viziosi, per farle entrare in circolo rendendole stabili, quindi con risorse dedicate e certe, oltre che congruenti con la tempistica del calendario scolastico. Ci sarebbe una valutazione in itinere ed ex post degli esiti, che porterebbe a un ri-modellamento e alla ri-definizione di obiettivi e strumenti, essa coinvolgerebbe anche gli attori dei processi di insegnamento e di apprendimento: gli insegnanti e i dirigenti scolastici, interpellando anche gli studenti e i genitori. In questo modo si uscirebbe dallo spontaneismo delle scelte, fra cui l'assenza di esse, entrando nell'ottica di riforme condivise, di ampio respiro e durature nel tempo, passando dalla politica degli annunci e delle indicazioni solo "sulla carta", a obiettivi definiti in maniera precisa e messi a sistema, verificati in maniera puntuale nel tempo, e sostenuti da risorse chiare ed esigibili.

Tutto questo avrà luogo quando ci sarà un cambiamento di paradigma che obbligherà la scuola a confrontarsi con la realtà delle classi multilingui, che porterà all'inserimento cogente nella formazione universitaria e nell'aggiornamento di tutti gli insegnanti tematiche quali il bilinguismo e l'italiano L2, rendendo queste competenze diffuse, e quindi gli interventi didattici coordinati e incisivi. Questo accadrà quando l'apprendimento dell'italiano L2 diventerà un diritto esigibile²⁰⁶ per tutti gli studenti che ne abbiano bisogno, con insegnanti specializzati in questa disciplina, e quando per le scuole diventerà effettivamente possibile offrire all'interno del loro curriculum l'insegnamento delle lingue di famiglia, nel momento in cui le famiglie ne facciano richiesta. In questo modo, sicuramente risparmiando risorse rispetto al presente, si considererebbero questi studenti nella loro interezza, si migliorerebbero e amplierebbero le loro competenze, si formerebbero futuri cittadini che da giovani, nella loro microsocietà scolastica, hanno goduto di considerazione per quello che effettivamente sono. A questo proposito l'Osservatorio Nazionale Stranieri (2015) aveva presentato all'allora Governo dieci proposte concrete²⁰⁷ per far sì che la scuola italiana diventasse "buona" anche per gli studenti stranieri.

Gianna Fregonara (2013) ha raccolto i costi legati alle bocciature in Italia: due miliardi e mezzo di euro ogni anno per il bilancio dello Stato, ca. 8mila euro a studente. Di fronte a questi dati, come è possibile che esista e, in seguito alla cancellazione di fatto dei laboratori di italiano L2, si diffonda il fenomeno, non registrato, della "retrocessione", per cui gli studenti neo-arrivati vengono inseriti in una classe più bassa di quella anagraficamente corretta, quindi di fatto bocciati, prima ancora di aver messo piede a scuola? Non sarebbe molto più economico, oltretutto efficace in termini di apprendimento e di autostima degli allievi, offrire loro dei corsi linguistici intensivi di inserimento? E ancora, concretamente, non sarebbe molto più efficace offrire corsi di approfondimento e di perfezionamento di italiano, piuttosto che bocciare chi si impegna, ma non riesce a studiare geografia perché non sa che cos'è un "rilievo", chi capisce bene la matematica ma non riesce a risolvere un problema perché si arena sul termine "ciascuno" contenuto nella consegna, chi adora scienze ma si blocca di fronte alla nomenclatura di ventitré componenti del sistema nervoso?²⁰⁸ Se le stime date dagli insegnanti di italiano interpellati all'interno della nostra ricerca sul divario di competenze di alcuni allievi e il livello atteso dalla scuola sono corrette, allora vi è l'urgenza di intervenire subito all'interno delle classi perché chi è debole possa venire accompagnato in percorsi mirati antimeridiani che portino all'accrescimento e alla solidificazione delle sue competenze linguistiche, perché non basta l'italiano che serve per giocare nell'intervallo, ma c'è bisogno anche di quello che serve di pomeriggio quando si devono fare i compiti e studiare (magari mettendo a disposizione delle scuole educatori che possano aiutare chi altrimenti non troverebbe nessuno adulto che gli può dare una mano). In questo modo si eviterebbero retrocessioni e bocciature legate a ridotte competenze in italiano, così come scelte autolimitanti nell'individuare la scuola superiore.²⁰⁹ In questo modo si formerebbero giovani adulti che potranno attingere a solide

205 Se si guardano i siti web centrali e regionali del MIUR attualmente non sembra che esistano al suo interno funzionari deputati ad accompagnare e a valutare nel tempo le politiche scolastiche nei confronti degli studenti bilingui, né rispetto all'insegnamento dell'italiano L2, né riguardo all'insegnamento delle lingue di famiglia. V. 3.4.2 Le risorse e il personale dedicati del Ministero dell'Istruzione a livello centrale e locale.

206 In una delle scuole in cui hanno avuto luogo le interviste ad aprile stavano iniziando i corsi di italiano L2 per i ragazzi arrivati sette mesi prima dall'estero, in un'altra, sempre da settembre, i ragazzi neo-arrivati avevano ricevuto in tutto quattro ore di lezione di italiano L2, da insegnanti sempre diversi (le rarissime volte che non avuto supplenze da coprire), quasi nessuno aveva proposto a questi ragazzi, banalmente, di usare in classe un vocabolario bilingue ...

207 Cfr. 3.4.4 I rapporti ministeriali sugli studenti stranieri ovvero non italiani.

208 Si tratta di esempi presi da alcuni manuali di quinta elementare.

209 Alcuni studenti nelle interviste esprimevano il desiderio di compiere una scelta liceale, convinti dei contenuti, erano però titubanti sul fatto che il loro italiano sarebbe stato adeguato ad una scuola di quel tipo.

competenze linguistiche che permettano loro di vivere una cittadinanza attiva, e di muoversi con sicurezza nel mondo del lavoro.²¹⁰

I dati torinesi che riguardano l'insegnamento delle lingue di famiglia stupiscono, l'esempio forse più estremo riguarda il cinese. I genitori italiani iscrivono i loro figli in scuole che offrono ambitissime classi in cui imparano, negli anni, un cinese basico; i genitori cinesi invece mandano i loro figli, che il cinese lo parlano già, un paio di anni a vivere dai nonni in Cina durante le elementari, così da poter frequentare una scuola locale e imparare a leggerlo e a scriverlo, visto che in Italia quasi nessuno glielo insegna.²¹¹

Non sarebbe una cosa bellissima copiare da paesi come il Canada, che pone una grandissima attenzione alla qualità degli apprendimenti dei propri studenti, e in cui di fronte a numeri congrui, gli studenti possono studiare le lingue di famiglia all'interno del curriculum scolastico?²¹² Assisteremmo a cooperazioni strette fra il Ministero dell'Istruzione Italiano e Ambasciate e Istituti di Cultura stranieri, che porterebbero a un fiorire di indirizzi bilingui, a sezioni internazionali, a offerte curriculari di lingue richieste dall'utenza, non solo quella dei genitori italiani, ma anche quella dei genitori stranieri. Studenti di origini diverse potrebbero finalmente imparare gli uni dagli altri anche in maniera ufficiale e formale, durante le ore di lezione e non solo nell'intervallo. Sarebbe un bellissimo esercizio di pragmatismo se le scuole potessero accogliere i propri studenti nell'interesse delle proprie competenze linguistiche, superando gli steccati delle ideologie, e utilizzando le metodologie che effettivamente servono, per accompagnarli, ognuno seguendo la strada più opportuna, a competenze piene in italiano, nelle loro lingue di famiglia e nelle altre che studiano come principianti assoluti. Altrimenti le scuole europee, i certificati internazionali, i corsi di lingua e le ripetizioni il pomeriggio continueranno a rimanere appannaggio delle famiglie benestanti, e rimane l'amaro in bocca per tutti i soldi pubblici sprecati per perpetuare lo svantaggio scolastico, soldi che potrebbero invece venire investiti per far diventare i giovani Sila e Moad cittadini consapevoli, e futuri lavoratori competenti. Don Milani scriveva:²¹³

Io sono sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. [...] Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude.

210 Il fisico Piero Martin (2015) partendo dall'osservazione di Don Milani: "Un operaio conosce 100 parole, il padrone 1000. Per questo lui è il padrone", constata che nonostante siano passati sessant'anni da allora, le 900 parole che separavano l'operaio dal padrone siano ancora quelle che fanno la differenza tra un lavoro mal pagato e uno migliore. Studiare serve, perché oggi l'Istat ci informa che il reddito familiare cresce con l'aumentare del livello di istruzione: le famiglie con un capofamiglia con basso o nessun titolo di studio hanno un reddito annuo che è meno della metà di quelle con laureati. Continua Martin: "Ma non c'è solo il reddito, le 900 parole servono anche per essere più consapevoli dei propri diritti, per capire se un amministratore racconta fuffa, per difendersi da bufale e ciarlatani o per fare scelte migliori in tema di salute, alimentazione e stili di vita."

211 Ovviamente anche i genitori cinesi potrebbero iscrivere i propri figli nelle classi di cinese, solo che la loro progettazione didattica è pensata per principianti assoluti, e quindi questi perderebbero sostanzialmente tempo imparando ben poco.

212 Partendo dal ragionamento che, visto che le competenze linguistiche per innumerevoli motivi sono importanti, se è desiderato dalla famiglia, lo Stato investe molte meno risorse nell'insegnare una lingua di cui si hanno già competenze orali, piuttosto che nell'insegnarne una partendo da zero.

213 Da Milani (1979: 56).

9 Proposte operative

Nei capitoli precedenti sono emerse numerose criticità riguardanti la politica e pratica scolastica nei confronti degli studenti con retroterra migratorio, desideriamo quindi lasciare spazio ad alcune proposte, raccolte in letteratura e tramite colloqui con insegnanti e mediatrici torinesi¹, finalizzate a migliorare la partecipazione scolastica e sociale di bambini e studentesse con retroterra migratorio; si è cercato di stimare il costo di ogni intervento: invariato significa che non vi sono costi supplementari, i tre puntini indicano la presenza di costi non quantificati, che a parere della scrivente spesso in un bilancio globale potrebbero portare a risparmi². Le proposte vengono prima riassunte in uno schema introduttivo, che viene poi seguito da una succinta illustrazione.

Tabella 170: proposte in ambito anagrafico-statistico

attori	azioni	costi / proponenti*	
anagrafe comunale	registrare sistematicamente le cittadinanze multiple ¹	inv.	35
censimento	registrare sistematicamente le cittadinanze multiple, così come lingue e dialetti usati abitualmente ²	inv.	35
Istat	registrare sistematicamente le cittadinanze multiple, così come lingue e dialetti usati abitualmente	inv.	35
anagrafe studenti MIUR / singole scuole	in occasione delle iscrizioni in linea, registrare sistematicamente le cittadinanze multiple (anche dei genitori), così come lingue e dialetti usati abitualmente	inv.	35
anagrafe studenti MIUR / singole scuole	integrare le categorie G2 e G1 con quella NAI/RAI	inv.	35
anagrafe studenti MIUR / singole scuole	per gli studenti NAI registrare i dati sulle scuole frequentate in precedenza e sulla/e lingua/e scolarizzazione all'estero	inv.	35
anagrafe studenti MIUR / singole scuole	archiviare tutti i casi di "retrocessione"	inv.	35
bilancio MIUR	registrare come posizioni del bilancio annuale i costi conseguenti a retrocessioni e a bocciature	inv.	35
INVALSI	registrare sistematicamente le cittadinanze multiple, così come lingue e dialetti usati abitualmente	inv.	35

Tabella 171: proposte di governance scolastica

attori	azioni	costi / proponenti*	
Governo	finalizzare l'iter di approvazione del "Piano Nazionale d'azione per l'Infanzia"	inv.	5
MIUR / Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali / Dipartimento delle Politiche per la Famiglia	dare attuazione concreta alle azioni previste dal "Piano riguardo l'integrazione scolastica dei minori provenienti dai contesti migratori e rom, sinti e camminanti"	...	5, 34
Governo / Parlamento / MIUR / enti locali / reti di scuole / comitati di genitori / associazionismo migrante anche giovanile	evitare le sovrapposizioni di competenze fra MIUR e enti locali, definendo chiaramente le responsabilità, e migliorando il coordinamento e la cooperazione	inv.	25, 34
Parlamento / Governo / enti locali	migliorare le infrastrutture per l'integrazione scolastica: investire concretamente, con continuità, in modo omogeneo e con risorse garantite e sufficienti nell'istruzione dei minori stranieri o appartenenti a minoranze etniche, prestando un'attenzione particolare alle scuole ad alta e altissima presenza di alun-	...	5, 11, 25

*Per questioni di spazio vengono elencati solo alcuni dei proponenti. La legenda si trova a p. 508.

1 Presenti e passate. NB questo appunto vale anche per censimento, Istat, anagrafe studenti MIUR e INVALSI.

2 La domanda è da rivolgersi a tutti gli studenti e implica anche i dialetti italiani. NB questo appunto vale anche per censimento, Istat, anagrafe studenti MIUR e INVALSI.

	ne/i di origine straniera		
Governo / Parlamento / MIUR / enti locali	mappare i progetti di integrazione, rafforzando e/o stabilizzando quelli efficaci e inserendo quelli mancanti; snellire la parte burocratico-gestionale, risolvendo il problema dei ritardi cronici nei pagamenti	...	25, 28
Governo / MIUR	istituzionalizzare la presenza stabile di mediatori culturali in reti di scuole, fissando a livello nazionale le loro modalità di assunzione e contrattualizzazione	...	5, 34
scuole / servizi sociali / centri socio-sanitari / centri educativi / mediatori	creare reti fra soggetti diversi per realizzare servizi territoriali stabili e coordinati, con la presenza di mediatori qualificati	...	34
MIUR	realizzare un ufficio "intercultura e multilinguismo" con personale che, fra le altre cose, coordini in un'ottica plurilingue i curricoli per l'apprendimento dell'italiano L1 e L2, delle LS e delle LF	molto ridotto	35
MIUR	trasformare le "Linee guida" in linee di indirizzo e protocolli con standard concreti, vincolanti e verificabili negli ambiti: accoglienza alunni stranieri e loro famiglie, mediazione interculturale, strumenti/risorse per il raggiungimento di obiettivi didattici specifici per G2, NAI e RAI in italiano L2 e in lingua di famiglia	inv.	5, 6, 21
INVALSI / MIUR	restituire a insegnanti (e a genitori) i test INVALSI abbinati ai singoli nominativi, di modo da poter realizzare interventi mirati; far entrare nei rapporti annuali la variabile "lingua di famiglia"	inv.	35
MIUR / Università / case editrici / biblioteche civiche e scolastiche	sviluppare programmi mirati di lettura in italiano L1 e L2, sviluppare linee guida con indicazioni concrete per editori e scuole	ridotto	35
MIUR	mettere in linea, tenendolo aggiornato, un sito dedicato agli alunni NAI/RAI contenente: una sezione plurilingue per genitori con informazioni scritte e video sul sistema scolastico italiano dalla materna alla maturità, e una sezione per insegnanti e mediatori contenente normativa, protocolli di accoglienza, esempi di modalità organizzative, materiali didattici anche plurilingui	ridotto	6
MIUR, Indire, INVALSI, Università	promuovere ricerche e studi per monitorare l'efficacia delle pratiche didattiche	ridotto	2, 30
MIUR / Università	mettere a disposizione delle scuole test di valutazione mono- e bilingui per l'italiano L2 e per le lingue di famiglia più diffuse	ridotto	16
MIUR / Università / Ministero della Salute	mettere a disposizione di clinici e terapeuti infantili test di valutazione bilingui (anche per DSA e disabilità); formare e aggiornare pediatri, logopedisti, foniatri e neuropsichiatri infantili sul tema del bilinguismo	...	35
MIUR / Università / Ministero della Salute / singole scuole	prevedere sportelli con la presenza di psicologi formati nell'ambito delle dinamiche transculturali, in collaborazione con mediatori linguistico-culturali e docenti	...	34

Tabella 172: proposte per intercultura e multilinguismo

attori	azioni	costi /
--------	--------	---------

		proponenti*	
MIUR / Università / singole scuole	realizzare curricoli in un'ottica interculturale, ripensandone i contenuti e sostenendo la capacità di osservazione dei fenomeni da un punto di vista multifocale; supportare modelli di appartenenza culturale, linguistica ed identitaria multipla	inv.	6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 18, 21, 26, 27, 28, 33, 34
singole scuole	ampliare le maschere per le iscrizioni in linea con i dati delle cittadinanze multiple; così come delle competenze nelle lingue e nei dialetti abitualmente usati dai propri studenti, di modo da realizzare in pochi anni un'anagrafe linguistica e delle cittadinanze completa	inv.	35
MIUR / singole scuole	vedere il bilinguismo come fenomeno positivo e autonomo, confutare le false credenze, partendo dal dato di realtà che il bilinguismo è un arricchimento, una chance, e non crea ostacoli all'apprendimento dell'italiano; creare all'interno delle scuole gruppi di lavoro dedicati al cosmopolitismo e poliglottismo, che selezionano e mettono a disposizione di docenti e personale di segreteria materiali e strumenti che rispecchiano le esigenze concreti di contesti di apprendimento plurilingui e pluriculturali	inv.	12, 14, 16, 17, 21, 24, 28
MIUR / singole scuole	ripensare l'educazione linguistica per progettare un curriculum che integri e coordini gli insegnamenti disciplinari di tutte le lingue degli apprendenti, incluse le lingue di famiglia: sia per ampliare le loro competenze linguistiche, sia per arricchirle di contenuti interculturali; utilizzare il multilinguismo naturalmente presente nelle classi per attività di riflessione meta- e interlinguistica e interculturale	inv.	14, 15, 28
singole scuole	utilizzare regolarmente test di valutazione linguistici per identificare precocemente i bisogni in italiano e in lingua di famiglia	inv.	3, 16, 21, 33
singole scuole	rendere visibile e valorizzare la multiculturalità e la molteplicità delle lingue tramite oggetti, spazi, attività	inv.	9, 14, 21
biblioteche civiche / MIUR / enti locali / ambasciate e consolati / associazioni / reti di scuole / genitori	avvicinare con progetti mirati gli allievi alla frequentazione delle biblioteche civiche e al prestito libri, anche in lingua di famiglia; sviluppare progetti diffusi di lettura e di scrittura in più lingue	ridotto	14, 21, 29
MIUR / singole scuole	attrezzare le biblioteche scolastiche con scaffali plurilingui, che propongono testi e vocabolari nelle lingue di famiglia più diffuse	inv.	14, 21, 29
MIUR / singole scuole	valorizzare le competenze linguistico-culturali di genitori e altri testimoni privilegiati	inv.	14
MIUR / enti locali / singole scuole	offrire attività diffuse in occasione del 26 settembre, giornata europea delle lingue	ridotto	35
MIUR / enti locali / singole scuole	offrire attività diffuse in occasione del 21 febbraio, giornata internazionale UNESCO della lingua madre	ridotto	35

Tabella 173: proposte per italiano L2

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR	prevedere in tutti gli ordini di scuola (oltre ai CPIA) posti stabili e rapportati al fabbisogno concreto per gli insegnanti della neo-costituita classe di concorso italiano L2; prevedere anche la possibilità di cattedre miste con italiano L2 + disciplina	...	35
MIUR / Università	sviluppare curricula per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle scuole, con obiettivi, modalità, tempistiche e risorse articolati e certi, anche in termini di certificazioni sviluppate ad hoc, dettagliando percorsi e risorse per studenti G2, NAI e RAI; registrare i risultati; rendere l'apprendimento dell'italiano L2 un diritto esigibile per le famiglie, e la sua offerta didattica un obbligo per le scuole	...	5, 6, 10, 20, 27, 32, 34
MIUR / (reti di) scuole	dare alle scuole la possibilità di attivare corsi mirati di italiano L2 per apprendenti di determinati gruppi linguistici, in cui utilizzare la lingua di famiglia anche come lingua veicolare e delle discipline, sfruttandola per un apprendimento contrastivo	inv.	21, 32
MIUR / Università	formare gli insegnanti di italiano L2 sul bilinguismo, far studiare loro in maniera sommaria qualcuna delle lingue di origine più diffusa in Italia	inv.	35
MIUR / Università	mettere in linea e a disposizione degli insegnanti di tutte le discipline materiali sull'influenza delle diverse lingue di famiglia nell'acquisizione dell'italiano, così da informare su alcuni dei fattori che incidono su modalità e ritmi di apprendimento degli studenti	ridotto	14
single scuole	valutare in maniera formativa e sommativa le competenze in italiano L2, anche disciplinare, dei propri studenti; adattare le lezioni ai requisiti effettivamente presenti, confrontando i propri studenti con compiti affrontabili per riuscire a realizzare un apprendimento profondo; sostenere in maniera sistematica gli allievi nella valutazione dei propri apprendimenti, offrendo riscontri chiari e puntuali	inv.	13, 14, 20, 33
MIUR / MAE / ambasciate e consolati stranieri in Italia e italiani all'estero	verificare la possibilità di offrire a genitori e a figli corsi di italiano L2 già nei paesi di origine (ad es. creando sui siti web di ambasciate e consolati delle sottosezioni "Imparo l'italiano", con link a corsi e materiali in linea)	inv.	28

Tabella 174: proposte per lingue straniere

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR	in un'ottica di soddisfazione dei bisogni dell'utenza e del territorio, ampliare alle medie e alle superiori l'insegnamento curricolare di lingue moderne come arabo, cinese, rumeno, ...	inv.	6, 14, 28

Tabella 175: proposte per valorizzazione e cura del bilinguismo e delle lingue di famiglia

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR / istituzioni dei paesi di origine / (reti di) scuole	offrire un insegnamento precoce, strutturale, qualificato ed esigibile con corsi che aderiscano alle richieste dell'utenza e del territorio: moduli integrativi alle elementari e offerta curricolare alle medie e alle superiori, anche all'interno di sezioni bilingui	...	6, 9, 14, 20, 21, 28, 29, 32, 34
MIUR / enti locali / associazionismo / (reti di) scuole	per le lingue meno diffuse, monitorare e sostenere le iniziative promosse sul territorio, mettendo le informazioni a disposizione della cittadinanza	ridotto	14

Tabella 176: proposte per manualistica/materiali

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR / case editrici / singole scuole	redigere i libri di testo utilizzando un punto di vista multiculturale e plurilingue (utilizzando indici di leggibilità, realizzando versioni in italiano semplificato e rendendo disponibili glossari plurilingui); selezionare e didattizzare anche materiali bilingui in lingua "altra" - italiano	inv.	14, 33, 35
singole scuole	selezionare manuali e realizzare materiali coerenti con le esigenze di un contesto plurilingue e pluriculturale	inv.	14, 33

Tabella 177: proposte per politiche e pratiche scolastiche per allieve/i straniere/i

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR	ampliare l'offerta di tempo pieno e prolungato	...	9, 10
MIUR	dotare le scuole di fondi adeguati ad un ampliamento dell'offerta formativa e che permettano anche ai figli di famiglie disagiate di partecipare alle diverse attività didattiche integrative (corsi al pomeriggio, uscite, gite)	ridotto	28, 29
MIUR / enti locali	sostenere tramite interventi mirati l'eterogeneità delle scuole rimescolandone l'utenza, riducendo la concentrazione di studenti con retroterra migratorio in scuole svantaggiate, e arginando i processi di ghettizzazione	ridotto	3, 4, 6
MIUR / enti locali	intervenire in maniera pro attiva per prevenire la canalizzazione e la segregazione scolastica nelle scuole superiori	inv.	3, 4, 33
MIUR / enti locali	sostenere la frequenza generalizzata di scuole materne di qualità, che offrano programmi mirati di educazione linguistica, anche bilingue	ridotto	3, 4, 6, 9, 10, 21, 22, 23
MIUR	permettere fattualmente agli studenti NAI l'iscrizione	inv.	3, 4,

	ne e la frequenza scolastica in un qualsiasi periodo dell'anno all'interno di una classe di coetanei, con l'offerta contestuale di corsi di italiano L2		6, 25
MIUR / singole scuole	introdurre una valutazione formativa vincolante che registri i progressi degli allievi che hanno bisogno di tempi medio-lunghi per raggiungere determinati obiettivi; offrire un insegnamento e una valutazione sommativa personalizzati all'interno di cornici date; mettere in atto attenzioni specifiche e dettagliate per l'esame di terza media, e per il passaggio fra i diversi ordini di scuola	inv.	3, 6, 20, 21, 31, 33
MIUR / singole scuole	abolire (salvo casi eccezionali) le retrocessioni, e ridurre o eliminare le bocciature, sostenendo tempestivamente gli studenti in difficoltà con corsi mirati di recupero linguistico e disciplinare, per permettere loro di mettersi in pari in tempi ragionevoli con le competenze attese	risp.	2, 3, 20
MIUR / enti locali / Università / terzo settore	diffondere programmi di doposcuola; rendere possibile anche ai minori di famiglie non abbienti la partecipazione ad attività sportivo-culturali	...	1, 5, 6, 10, 25, 34
MIUR / enti locali / terzo settore	offrire progetti di educazione fra pari in contesti multiculturali	...	11
(reti di) scuole / enti locali / associazioni / istituzioni estere / MIUR	dare alle scuole effettiva autonomia e flessibilità didattica, permettendo loro di elaborare un profilo chiaro e che effettivamente corrisponda alle esigenze dell'utenza, creando una rete fra scuole e il territorio: team di docenti coordinati da dirigenti pedagogisti applicano, adattandoli, i protocolli centrali per gli alunni stranieri, si occupano di progettazione e di monitoraggio didattico	inv.	5, 31, 33
single scuole	dotarsi di protocolli di accoglienza articolati per gli allievi NAI: per farli sentire benvenuti, per aiutarli a superare il distacco e ad affrontare la loro nuova vita, così da intercettare e affrontare subito eventuali problemi	inv.	27, 28
single scuole	investire nelle competenze contenutistiche degli studenti, selezionando e utilizzando anche materiali bilingui e in italiano semplificato, far diventare la regola didattica l'uso di glossari disciplinari bilingui e di vocabolari	inv.	27, 28

Tabella 178: proposte per insegnanti / dirigenti

attori	azioni	costi / proponenti*	
MIUR / Università	ripensare la formazione e l'aggiornamento in servizio, rendendo obbligatori moduli di pedagogia e didattica interculturale, diversità linguistica, italiano L2 e bilinguismo, introducendo "quote" per formatori con retroterra migratorio	...	2, 3, 6, 9, 11, 14, 27, 33, 34
MIUR regionali / Università / Indire	mettere a disposizione delle scuole personale che possa offrire servizi di consulenza su plurilinguismo e intercultura, le accompagni nel trasformare la didattica, e che coordini progetti e ricerche	ridotto	35
MIUR / Università	diffondere la pratica dei protocolli di osservazione, offrendo alle insegnanti riscontri esterni del proprio	ridotto	12

	agire		
singole scuole	realizzare annualmente incontri di confronto e di programmazione fra tutti i docenti di lingua, che partano dalle indicazioni di QCER e Carap, per realizzare una programmazione sinergica rispetto alle competenze linguistiche e interculturali	inv.	14
MIUR	assumere insegnanti con retroterra migratorio	inv.	13, 20, 23, 33
MIUR	incoraggiare insegnanti e dirigenti a lavorare in scuole disagiate, anche con incentivi economici e professionali	ridotto	3, 4

Tabella 179: proposte per genitori

attori	azioni	costi / proponenti*	
enti locali / MIUR	mettere a disposizione delle scuole, in base alle loro effettive necessità, pacchetti di ore di mediazione	ridotto	32, 34
MIUR / enti locali / singole scuole	offrire informazioni in linea in più lingue a livello centrale e locale (mettere a disposizione delle scuole materiali informativi e moduli personalizzabili)	ridotto	3, 4, 6, 14, 16, 20, 32, 34
singole scuole	coinvolgere i genitori stranieri informandoli puntualmente, dall'inizio dell'a.s. e con la presenza sistemica di mediatori, sulla vita scolastica e sulle loro possibilità di partecipazione attiva, anche come rappresentanti; organizzare regolarmente feste e momenti di incontro e di scambio	inv.	4, 20, 27, 28, 30, 34
singole scuole	identificare un team di insegnanti, mediatori e genitori "esperti" come tutor di riferimento per genitori non italofoni	inv.	35
MIUR / singole scuole / ambasciate e consolati / associazioni	offrire con regolarità incontri informativi mirati per i diversi gruppi linguistici su istruzione, formazione e lavoro in Italia, e sull'educazione bilingue (rafforzare i genitori nell'uso coi figli della lingua di famiglia)	inv.	3, 4, 6, 14, 16, 20, 25, 32, 34
MIUR / enti locali	offrire a livello locale servizi di consulenza in più lingue, prenotabili dai genitori, su istruzione, formazione e lavoro in Italia, e sull'educazione bilingue (rafforzare i genitori nell'uso coi figli della lingua di famiglia)	ridotto	3, 4, 6, 14, 16, 20, 25, 32, 34
MIUR / enti locali / singole università / scuole / ambasciate e consolati / associazioni	curare l'orientamento verso la scuola superiore anche tramite incontri in presenza di mediatori e di studenti con retroterra migratorio delle superiori o universitari; offrire servizi di tutoraggio per l'orientamento e il ri-orientamento	ridotto	6, 34
MIUR / enti locali / singole scuole	offrire corsi di italiano L2 per i genitori, in particolare con offerte a bassa soglia per mamme casalinghe	...	6, 34
MIUR / enti locali	offrire borse di studio e sostegni perché anche famiglie disagiate riescano a far frequentare ai figli le scuole scelte	...	3

Tabella 180: proposte di politiche verso i minori stranieri

attori	azioni	costi / proponenti*	
Parlamento / Ministero dell'Interno	abbreviare tempi e procedure per il ricongiungimento familiare, riducendo così gli arrivi tardivi e il ritardo scolastico associato; sostenere progetti di integrazione a medio/lungo termine, agevolando il passaggio fra scuola, formazione e lavoro	ridotto	1, 25
Governo / Parlamento	limitare le possibilità di ottenere permessi di lavoro per i minori neo-arrivati se non hanno adempiuto all'obbligo di istruzione e/o formazione; contestualmente offrire opportunità di istruzione e formazione tarati su esigenze specifiche	ridotto	25
Governo / Parlamento	estendere in tutte le regioni il sistema di istruzione e formazione professionale arrivando al quarto e quinto anno	...	25
Parlamento / Ministero dell'Interno	facilitare l'ottenimento della cittadinanza italiana per i minori stranieri e i loro genitori, ampliare i termini della durata del permesso di soggiorno per attesa occupazione	inv.	1, 34

* Legenda:

1 OCSE (2014b: 29-30); 2 Eurydice (2012: 10-11); 3 Borgonovi et al. (2015); 4 OCSE (2015b: 9-10); 5 CRC (2016: 149); 6 Osservatorio Nazionale Stranieri (2015: 138-142); 7 Ferreri e Voghera (2013); 8 Candelier et al. (2012); 9 Alleman-Ghionda (2006: 255); 10 Pisa in Focus (2015b); 11 Rete G2 – Seconde Generazioni (2014); 12 Chini (2009b: 187-199); 13 Zierer (2016); 14 Cantù e Cuciniello (2012b: 22-23); 15 Decke-Cornill e Küster (2011: 138-148); 16 Favaro (2016); 17 Lüdi e Py (1984: 51-53); 18 Balboni (2006); 19 Peccianti (2005: 154-155); 20 Narduzzo (2006: 394-404); 21 Favaro (2011a); 22 Farinelli (2016a); Flitzinger (2015); 24 Tosi (1995: 267-270); 25 OCSE (2014a: 20-21); 26 GSPL (2013); 27 Gu Ai Lian;³ 28 Ana Cecilia Ponce;⁴ 29 Lahcen Aalla;⁵ 30 Hafida Selmani;⁶ 31 Alba Perucca;⁷ 32 Giulia Guglielmini;⁸ 33 Mercator Institut e Sachverständigenrat (2016: 1); 34 CONNGI (2016); 35 Raffaella Ritucci.

La premessa da cui partiamo è che, all'interno delle scuole, allieve e allievi con retroterra migratorio hanno caratteristiche che non necessariamente coincidono in toto con quelle dei loro compagni italiani, e che essi possono quindi presentare pre-competenze in parte diverse da quelli dei loro compagni italo-foni. Per poter **formulare obiettivi didattici** è fondamentale **partire da un'analisi delle peculiarità e dei bisogni del soggetto apprendente**: una scuola che voglia quindi essere attenta verso tutti i suoi studenti, e che desideri migliorare gli esiti di chi fa fatica, deve ampliare il proprio punto di osservazione **individuando** anche le **variabili caratteristiche di una società multi-etnica e iniziando a registrare in maniera più precisa ed efficace i dati riguardanti gli studenti figli di immigrati**, per arrivare a sviluppare e **reformulare, verificare e validare** (o meno) **politiche e pratiche scolastiche**; ci soffermeremo qui di seguito su alcune **azioni**. In occasione di censimenti, indagini Istat, rilevazioni INVALSI, iscrizione di bambine/ragazzi a scuola e, ogni giorno nelle anagrafi comunali, bisogna sistematicamente registrare i dati riguardanti le **cittadinanze multiple** (anche dei genitori),⁹ e **lingue e dia-**

3 Presidentessa dell'Associazione Socio-Culturale Italo-Cinese Zhisong di Torino. NB per la data degli incontri privati con questa e altri esperti v. il cap. 5.

4 Presidentessa dell'Associazione culturale cristiana "Mi Perú" di Torino.

5 Mediatore culturale "storico" torinese, attivo presso il centro Franz Fanon, nell'educativa per minori stranieri in situazione di svantaggio sociale, ricercatore e relatore nell'ambito di "Infanzia e Immigrazione" e "Mediazione ed Etnopsicoterapia", docente in corsi di aggiornamento per operatori socio-sanitari.

6 Mediatrix culturale, presidentessa dell'Associazione "Spazi al femminile".

7 Insegnante "storica" della media Croce di Torino.

8 Ex dirigente dell'IC Regio Parco e della SM Viotti.

9 Pensiamo a Luigi, allievo bi-nazionale italo-nigeriano. Se conosciamo anche la/e cittadinanza/e dei suoi genitori e il loro luogo di nascita, possiamo ricostruire con una certa attendibilità se è figlio di una coppia mista con papà italiano e mamma nigeriana, oppure figlio di una coppia nigeriana in cui ambedue i genitori hanno successivamente ottenuto la cittadinanza ita-

letti utilizzati abitualmente a casa.¹⁰ Le singole scuole e quindi **l'anagrafe studenti MIUR** dovrebbero **aggiungere alle categorie G2 e G1**, anche quelle di **NAI e RAI**,¹¹ registrando i dati sulle **scuole precedentemente frequentate all'estero**¹² e **la/e lingua/e di scolarizzazione**. L'anagrafe studenti deve poi archiviare anche i dati **sulle retrocessioni**, così che il **bilancio del MIUR** possa presentare come **posizioni esplicite i costi derivanti da questo fenomeno e da quello delle bocciature**. Poter attingere a dati caratteristici di un'utenza multiculturale e multilingue avrebbe un **valore pedagogico-didattico**, perché permetterebbe di tarare i curricoli scolastici anche su di essa. Aiuterebbe inoltre a mettere in atto economie su larga scala, perché renderebbe ad esempio visibile che l'attuale **costoso fenomeno delle retrocessioni e delle bocciature** conseguenti a competenze parziali in italiano è ampiamente riducibile, se si investe una piccola parte dei fondi legati all'insuccesso scolastico in attività che portano al successo formativo come **corsi mirati di italiano L2**. Oppure che è un investimento **insegnare in modo mirato le lingue naturalmente presenti nei repertori degli studenti**, al posto di altre da imparare da zero, **valorizzando un importante capitale attualmente ignorato**.¹³

Nell'ambito della **governance scolastica** si deve finalmente **dare concretezza, continuità e omogeneità agli investimenti per l'istruzione dei minori stranieri** o appartenenti a **minoranze etniche, garantendo le risorse** – professionali, tecniche e finanziarie – **necessarie per una autentica integrazione scolastica**, ponendo particolari **cure** nei confronti delle **scuole con un'altra concentrazione di allieve/i con retroterra migratorio**, specie se situate in territori e quartieri di maggiore complessità e fragilità. In particolare va finalizzato l'iter di approvazione del **"Piano Nazionale d'azione per l'Infanzia"** e vanno effettivamente realizzate le **azioni previste dal "Piano per l'integrazione scolastica dei minori provenienti dai contesti migratori e rom, sinti e camminanti"**, mettendo in atto azioni per ridurre i problemi legati alle biografie degli studenti e/o al loro contesto socio-economico.

Per **migliorare le infrastrutture per l'integrazione scolastica** bisogna dare incarico agli uffici di **mappare le diverse attività dei centri erogatori, verificandone l'efficacia**, rafforzando i progetti validi anche in termini di durata e di stabilizzazione e inserendo quelli mancanti; offerte sovrapposte vanno lasciate solo se utili. Vanno **definite chiaramente le responsabilità di Ministero e Enti locali, va realizzata una forte cooperazione interistituzionale e il coordinamento** tra amministrazioni centrali e locali, Uffici Scolastici Regionali, reti di scuole, comitati di genitori e di associazionismo migrante (incluse le associazioni delle nuove generazioni), assicurandosi che i singoli uffici siano adeguatamente attrezzati per svolgere i compiti affidati. Infine va ridotta la burocrazia nella gestione dei progetti e risolto il problema dei ritardi cronici nei pagamenti.

I **mediatori culturali** devono diventare **figure stabili all'interno delle scuole**, in particolare quelle ad alta presenza migratoria, bisogna fissare a livello nazionale i loro percorsi formativi, i loro contratti e le loro modalità di assunzione all'interno di reti di scuole. Vanno create **reti fra scuole, servizi sociali, centri socio-sanitari e centri educativi e mediatori per offrire servizi territoriali coordinati**, i loro operatori devono avere una formazione adeguata a rispondere alle esigenze dei nuovi scenari plu-

liana, oppure ancora è figlio di una coppia italiana che lo ha adottato in Nigeria: si tratta di informazioni molto diverse per chi deve progettare interventi didattici che lo riguardano, o per studiosi che analizzino il suo percorso di studi.

10 Le indagini OCSE, v. ad esempio Pisa in Focus (2013a), ci dicono che studenti stranieri immigrati che hanno la stessa lingua del nuovo paese di scolarizzazione, nelle loro nuove scuole ottengono gli stessi esiti degli autoctoni: questo porta a pensare che la variabile "lingue di famiglia/di scolarizzazione" sia rilevante e che vada quindi archiviata. Si tratta banalmente di registrarle, senza ricercare presunte esclusività e "classifiche" di uso. V. 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

11 Allievo Neo Arrivato in Italia o di Recente Arrivo in Italia. E' importante avere questa informazione, che può riguardare sia allievi nati all'estero, sia allievi nati in Italia e cresciuti però all'estero, perché questo sotto-gruppo necessita di particolari attenzioni. Per unificare e semplificare la registrazione da parte delle scuole, bisognerebbe utilizzare una maschera centrale di riferimento, dinamica perché contiene automatismi legati all'età di arrivo in Italia. Ad esempio un bimbo nato all'estero che arriva in Italia a 3 anni, sarà archiviato dalla scuola come NAI, e dopo due anni ri-etichettato automaticamente dal software come RAI, categoria in cui soggiormerà ancora due anni per poi passare di nuovo automaticamente alla categoria G1, con un'attualizzazione automatica dei dati sugli anni di scolarizzazione all'estero e in Italia. Chi vi arriverà da grandicello soggiormerà un po' più a lungo nella categoria RAI, perché avendo davanti a sé meno anni di scuola, avrà bisogno di attenzioni e interventi più intensivi ed estesi, e così via.

12 Dal punto di vista didattico, statistico e accademico è molto utile sapere che lo studente Gianni che arriva in Italia a 13 anni ha sempre frequentato scuole nella Svizzera italiana, a differenza di Sharon che arriva a 7 anni e che ha sempre frequentato scuole in igbo e in inglese in Nigeria. Così come è utile sapere che Martina, cresciuta in Brasile e che a 16 anni si trasferisce in Italia, non è "solo" cittadina italiana, perché figlia di una coppia mista con papà italiano, ma è anche una ragazza che fino a quel momento non ha mai avuto una scolarizzazione in italiano, con le conseguenze che ciò comporta.

13 Gaetano Berruto et al. (1990) si esprimono al riguardo in questi termini:

La migrazione mette a disposizione del paese di arrivo un insieme di competenze linguistiche notevoli a costi bassissimi (in confronto ai costi dell'insegnamento scolastico). E quindi non sarebbe più che sensato e più che vantaggioso investire in modo specialistico, pure in una forma minima, per rendere ancora più utilizzabili e quindi più produttive queste competenze?

riculturali. La presenza dei mediatori deve essere fissa, affinché essi possano diventare figure di riferimento e di dialogo fra le diverse comunità e gli operatori, per realizzare una condivisione effettiva di informazioni, e per sostenere una progettualità dal basso.

Il MIUR dovrebbe ampliare il proprio **ufficio intercultura** aprendosi all'ambito del **multilinguismo**, dotandolo di **personale stabile** a livello centrale e locale, dedicato anche al **coordinamento delle politiche e dei curricoli per il plurilinguismo (apprendimento delle lingue straniere, dell'italiano L2 e delle lingue di famiglia)**, e alla **consulenza delle scuole attive** in questi ambiti. Le **indicazioni MIUR sull'educazione interculturale**¹⁴ e le linee guida europee¹⁵ dovrebbero venir tradotte in **norme e protocolli operativi** concreti, chiari, coerenti, prescrittivi e **verificabili**, a cui le scuole, in particolare quelle con un'alta percentuale di allievi figli di immigrati, debbano attingere, affinché la loro **implementazione** diventi **omogenea sul territorio nazionale**, e si raggiungano **livelli minimi prestabiliti ovunque**. Le indicazioni devono riguardare sia **l'inserimento e la valutazione degli alunni stranieri neo-arrivati**,¹⁶ sia le **accortezze da utilizzare con gli studenti arrivati di recente o quelli G2**, così come il ruolo della mediazione **interculturale**. Il MIUR dovrebbe far rientrare **l'educazione alla lettura** negli obiettivi di apprendimento vincolanti per le scuole, proponendo percorsi mirati per arrivare a **pratiche diffuse su tutto il territorio nazionale**.

Sul **sito MIUR** va aperta e curata una **sezione dedicata agli studenti NAI/RAI**, che offra a livello centrale da una parte **materiale informativo in più lingue per i genitori**, e che presenti inoltre pagine **per insegnanti e mediatori** contenenti: normativa, protocolli di accoglienza, esempi organizzativi, progetti esemplari e buone pratiche, materiali didattici, e glossari plurilingui in ambiti e su livelli diversi.

La **pratica didattica** va sottoposta a **verifiche sistemiche e regolari**, realizzando **studi e analisi** che raccolgono **dati** in maniera ampia e significativa e che valutano **l'efficacia delle misure prese**; i **risultati della ricerca** vanno poi usati per guidare **nuove decisioni strategiche** all'interno di una cornice comune data da **obiettivi nazionali e modalità di raggiungimento** degli stessi. Il MIUR deve diventare agente di ricerca applicata per realizzare **test bilingui da mettere a disposizione delle scuole**,¹⁷ che permettano di valutare competenze e punti di debolezza in italiano e in lingua di famiglia. Vanno poi anche realizzati test da utilizzare in **ambito clinico**, specifici per la **valutazione** di Disturbi Specifici di Apprendimento e per la valutazione della **disabilità**. **Pediatrì, logopedisti, foniatri e neuropsichiatri infantili** vanno **formati e aggiornati sul tema del bilinguismo**. Bisogna inoltre prevedere la figura di **psicologi scolastici**¹⁸ **con un'adeguata conoscenza dei sistemi di riferimento delle famiglie con retroterra migratorio**, che possa essere di aiuto agli allievi, ai genitori e agli insegnanti.

Le/i giovani scolari sono in nuce cittadini europei e del mondo, hanno bisogno di svolgere esperienze e di disporre di strumenti per riuscire ad agire in maniera competente in un mondo, anche lavorativo, sempre più globalizzato. La presenza di studenti con retroterra migratorio e quindi di classi multiculturali fa sì che esse diventino per tutti una preziosa palestra di allenamento nell'ambito dell'**educazione interculturale**: fin da piccoli tutti gli allievi si possono quotidianamente riconoscere, ed apprezzare, come contemporaneamente uguali e diversi. Considerare l'eterogeneità delle esperienze culturali deve avere come conseguenza una **rielaborazione dei contenuti di tutte le discipline, per una didattica che impari ad utilizzare punti di vista culturalmente diversi**. Ne consegue anche un **ripensamento**, sia in termini di risorse che di contenuti, **delle politiche e delle pratiche scolastiche**. Gli studenti con retroterra migratorio vanno sostenuti nell'elaborazione delle loro **identità multiple**,¹⁹ **gli studenti autoctoni vanno stimolati ad aprirsi alla ricchezza e eterogeneità culturale**.

Partendo da questo ampliamento prospettico le **single scuole** possono e devono conoscere e riconoscere il **patrimonio linguistico** dei ragazzi autoctoni e di origine straniera (italiano L1, italiano L2,

14 V. in particolare la CM 4233/2014 "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (MIUR Linee guida 2014) e le proposte dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura "Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona Scuola" (Osservatorio Nazionale Stranieri 2015), ambedue ampiamente trattati nel cap. 3.

15 Per un riassunto cfr. Miguel Carvalho da Silva (2008) e A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate, in particolare il *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* – CARAP di Michel Candelier et al. (2012).

16 Bisogna rivoluzionare l'attuale punto di osservazione: lo studente neo-arrivato non è né "non parlante" né "minus sapiens" (non capire l'italiano non coincide con il non capire in senso lato), vanno quindi valutate sia le sue competenze linguistiche, anche in lingue diverse dall'italiano, sia le conoscenze e le competenze acquisite nella scuola del paese di origine.

17 Risale a più di un ventennio fa il primo "Profilo Bilingue millepunti", v. Arturo Tosi (1995: 293-296).

18 CONNGI (2016: 10) osserva che la presenza di questo servizio è mirata alla costruzione e allo sviluppo di identità "in transito", può rappresentare uno stimolo per far emergere domande e bisogni che non sempre la scuola riesce a intercettare nel corso delle normali attività didattiche, coinvolgendo anche studenti a rischio di abbandono scolastico. Questi servizi vanno progettati per individuare e prevenire disagi e situazioni di difficoltà, e devono riuscire a intervenire con tempestività.

19 Se si hanno ben chiare le proprie radici e se la società in cui si cresce è aperta verso culture nuove, diventa molto facile integrarsi.

dialetti, lingue di famiglia, lingue straniere); questo avviene fra le altre cose realizzando una **mappatura delle cittadinanze e del multilinguismo** presente nella scuola per arrivare poi a un'**anagrafe anche linguistica aggiornata**, che presenti **dati utili per l'analisi e progettazione didattica**. In caso di allievi bi- o trilingui vanno **registrate** sistematicamente anche **le cittadinanze "altre" rispetto a quella italiana**,²⁰ così come **la presenza di competenze in lingua di famiglia o in precedenti lingue di scolarizzazione, sia tramite autovalutazione, sia tramite valutazione scolastica o certificazioni esterne**. Il modo più "indolore" per raccogliere questi dati è **l'ampliamento della maschera** che i genitori devono compilare in linea in occasione di **nuove iscrizioni**: in questo modo l'**anagrafe scolastica viene automaticamente aggiornata ogni anno** e nel corso di poco tempo è corretta. **Va riconosciuto uno status positivo e autonomo al bilinguismo come repertorio a sé**, e non come somma delle competenze parziali del parlante nelle singole lingue. Va data diffusione ai **dati scientifici che confutano le false credenze**,²¹ così che **tutti gli insegnanti siano consapevoli** del fatto che **buone competenze in lingua di famiglia sono d'aiuto**,²² e non di ostacolo, **nell'apprendimento dell'italiano**. Gruppi di lavoro dedicati all'interno delle scuole **devono selezionare e mettere a disposizione di docenti e personale di segreteria materiali e strumenti** sia di uso quotidiano, sia destinati alla consultazione e all'aggiornamento, **che rispecchino le esigenze di contesti di apprendimento plurilingui e pluriculturali**.

Bisogna poi prendere atto del **multilinguismo naturalmente presente nelle classi** e nelle città e sfruttarlo per una nuova educazione linguistica che parta dal multilinguismo delle classi per curare il plurilinguismo di ciascuno e sia **educazione al plurilinguismo**.²³ Questo permette sia di rispettare l'impegno verso l'Unione Europea, per la crescita di cittadini tolleranti, plurilingui e multiculturali, sia di andare incontro alle richieste del mondo del lavoro, che presuppone ormai buone conoscenze dell'inglese e ricerca spesso competenze in altre lingue moderne. I **diversi repertori linguistici presenti** nelle classi possono venir sfruttati per **sperimentare sonorità, codici e ritmi diversi** e per proporre **opportunità di decentramento linguistico-culturale**; con allievi più grandi si possono realizzare **attività di riflessione meta- e interlinguistica, e interculturale**, e ampliare i **metodi e campi di apprendimento**.²⁴ Va resa **visibile la molteplicità delle lingue all'interno delle scuole**, utilizzandole per denominare spazi, proposte di attività, offerte culturali.

La **didattica delle lingue** infine **va ripensata considerando tutti gli allievi come bilingui precoci**,²⁵ superando i compartimenti stagni fra le diverse lingue (L1, L2, LS), per **realizzare un'educazione linguistica plurilingue**, che **sfrutti i punti di contatto e le sinergie fra esse, utilizzando anche per insegnamenti disciplinari** (moduli CLIL): partendo dall'unicità di ogni parlante, si potrebbero approfondire le loro competenze linguistiche, rendendo inoltre genuinamente interculturale l'approccio ai contenuti.²⁶ Investire nelle lingue degli studenti: l'italiano, le lingue di famiglia e quelle straniere, si-

20 Anche se in quel momento non palesate in documenti (sia perché in molte famiglie binazionali, per semplificazione, si tende ad avere documenti validi in una nazionalità alla volta, oppure perché vi si è dovuto rinunciare in occasione di una naturalizzazione).

21 Tosi (1995: 267-70) come conclusione della sua ricerca azione sul bilinguismo degli studenti torinesi elencava 10 false credenze che andavano soggette a revisione nei termini qui espressi: 1) essere bilingui non significa avere la competenza di due monolingui; 2) il bilinguismo naturale non è equilibrato, un avvicinamento all'equilibrio ha luogo tramite scolarizzazione in lingua di famiglia; 3) la competenza bilingue muta nel tempo; 4) l'italiano L2 non è né madrelingua né una lingua straniera, l'italiano della scuola quindi avrà aspetti tipici della competenza nativa, ma presenterà anche le difficoltà di un apprendente; 5) fra italiano e lingua di famiglia vi è diversità fra competenze ricettive e produttive; 6) il bilinguismo viene rafforzato dalla pratica e dall'esercizio delle due lingue nel tempo; 7) la dominanza linguistica si esprime funzionalmente e in termini relativi: un bilingue in alcuni ambiti funziona meglio in una lingua, in altri nell'altra; 8) bilinguismo non significa obbligatoriamente bi-culturalismo; 9) è più semplice mantenere due lingue che due culture; 10) anche chi parla solo l'italiano può avere un'identità culturale "non italiana".

22 Mohammed Dahmani, incontrato il 12 marzo 2012, osserva in base alla sua esperienza come insegnante nei corsi pomeridiani di arabo nelle elementari e medie torinesi, che i suoi allievi che hanno frequentato per 2 o 3 anni le scuole marocchine sono ben alfabetizzati e, a parere dei colleghi italiani, imparano senza grossi problemi la nuova lingua, mentre quelli che crescono a Torino e in famiglia non parlano bene né il marocchino né l'italiano, trovano sia difficoltà a imparare l'arabo, sia nell'usare adeguatamente l'italiano.

23 V. Anna Maria Curci (2012).

24 I "mondi linguistici" presenti in classe invitano a svolgere attività, ovviamente variate in base alle fasce di età, fra esse vi sono la raccolta delle biografie linguistiche, la composizione di un "albero delle lingue" della classe e la narrazione plurilingue; le riflessioni sui prestiti linguistici, le astrazioni e paragoni grammaticali fra l'italiano e altre lingue studiate; la ricerca di peculiarità e aspetti universali del linguaggio.

25 Ci sono allievi bilingui a partire dalle fasce, perché crescono in famiglie plurilingui e altri che, al più tardi alla scuola materna, entrano in contatto con le lingue di famiglia dei compagni e sono esposti ludicamente all'inglese.

26 Paolo Balboni (2006) sottolinea come la conoscenza delle lingue "apre la mente" e il monolinguisimo non abbia più ragione di essere per gli adulti di domani, e a maggior ragione per i ragazzi di oggi. Non esiste però una lingua staccata dalla sua cultura: insieme alle lingue occorre raccontarne la storia, recuperarne i valori, conoscere la letteratura, altrimenti è come insegnare ad un ignorante ad essere ignorante in due lingue; ciò può avvenire sia tramite l'apprendimento precoce delle lingue

gnifica investire in competenze e crescere giovani adulti che possederanno abilità linguistiche importanti per lo studio e il lavoro, capaci di essere veri ponti fra paesi diversi. Va diffusa la pratica di utilizzare fin dall'età prescolare e in modo sistematico **test di valutazione linguistica** bilingui e **standardizzati** per identificare competenze e bisogni **in italiano**²⁷ e **in lingua di famiglia**, così da aiutare gli insegnanti a identificare chi abbisogna di supporto linguistico.

Le **biblioteche civiche** in questo ambito possono svolgere un ruolo importante attivando progetti per avvicinare gli studenti bilingui alla loro **frequentazione** e al **prestito, anche di libri in lingua di famiglia** (individuati affinché siano adatti, come contenuti e linguaggio, alle fasce di età degli apprendenti). Le **biblioteche scolastiche** vanno arricchite di **volumi nelle lingue di famiglia più diffuse** nelle classi, inclusi vocabolari bilingui che si avrà cura di mettere a disposizione degli studenti che ne abbisognino.²⁸ I **progetti di lettura e di scrittura** già esistenti vanno ripensati **in un'ottica plurilingue**.

All'interno di una progettazione specifica che coinvolge famiglie e risorse esterne, possono entrare **nelle classi genitori** e altre persone delle diverse comunità, per diventare **testimoni linguistico-culturali**. Anche il **materiale didattico** può venire integrato con testi in lingua di famiglia e in italiano appositamente **didatticizzati**. Infine bisognerebbe istituzionalizzare a livello ministeriale la celebrazione della **giornata internazionale della lingua madre UNESCO**, il 21 febbraio, prendendo esempio dalle realtà locali²⁹ in cui si sfrutta l'occasione per realizzare nelle classi e sul territorio attività di sensibilizzazione verso le lingue di famiglia, aggiungendo questi festeggiamenti a quelli della giornata europea delle lingue il 26 settembre.

Per quel che riguarda l'**italiano L2** ci devono essere **curricoli nazionali** che contengano **risorse certe, modalità, tempistiche e obiettivi articolati e differenziati, vincolanti e verificabili**,³⁰ le cui attività didattiche si accompagnino alla **registrazione** costante dei **risultati** di apprendimento. Tutte le scuole o reti di scuole che ne abbisognano devono poter avere a disposizione **insegnanti di italiano L2**³¹ da **incaricare d'ufficio** da un anno all'altro in base al fabbisogno delle singole scuole,³² come normalmente accade per le altre materie. I **corsi** devono venir offerti sia per gli **studenti neo-arrivati**, sia per le fasce deboli (alcuni allievi **G2** e verosimilmente qualche autoctono), facendo particolare attenzione alle **competenze nella lingua scritta e nell'italiano disciplinare**.³³ Così come per le altre ca-

straniere, che con la valorizzazione della lingua nativa di ciascuno.

27 Di fatto esistono già i testi INVALSI di italiano, essi hanno però il limite di aver luogo a distanza di alcuni anni e soprattutto, i loro esiti individuali non possono venir comunicati né agli allievi, né agli insegnanti, né ai genitori. A oggi inoltre non esiste nessun tipo di misura e di risorsa supplementare per le classi che mostrino difficoltà. V. Borgonovi et al. (2015) e 3.4.5. Gli esiti linguistici dei figli di immigrati in Italia e in Piemonte.

28 In questo modo si eviterebbe che debbano portare ogni giorno avanti e indietro da casa il proprio vocabolario.

29 V. ad esempio a p. 405 per Torino il protocollo "Le mie lingue".

30 Maria Cristina Peccianti (2005: 155) pensa che sia

necessario uscire dall'emergenza per cominciare ad acquisire strumenti di valutazione consolidati, validi ed affidabili. Acquisire prove di ingresso, o prove finali ed un syllabus di riferimento che preveda una descrizione di livelli linguistici non generici ed astratti, ma saldamente ancorati alla realtà degli alunni stranieri, dei diversi ordini di scuola e dei corsi, e al tipo di competenza richiesta per poter accedere al sapere e saper fare propri della scuola o del mondo del lavoro. Riteniamo che un syllabus di riferimento sia necessario ed urgente anche per fornire agli insegnanti un modello e una misura di ciò che si può e si deve insegnare in una L2 ad un certo tipo di apprendenti, in una certa quantità di tempo, per certi scopi e in un determinato contesto. E lo sia altresì per dare omogeneità all'attuale frammentazione degli interventi didattici, dei materiali e dei processi di valutazione, sia degli insegnati di L2 che di classe.

31 La figura dell'insegnante di italiano L2, dal 2015 abbinato a una classe di concorso e dal 2016 con l'effettiva (anche se molto remota) possibilità di immissione in ruolo, a parere di chi scrive dovrebbe essere simile a quella dell'insegnante di sostegno. Questi docenti quindi, oltre a occuparsi dell'insegnamento della propria materia, dovrebbero sostenere i colleghi nell'elaborazione delle singole programmazioni disciplinari, svolgendo formazione interna in maniera formale e informale, disseminando dal basso riflessioni e pratiche didattiche. Come per l'insegnante di sostegno sarebbe inoltre auspicabile che questi insegnanti, se in possesso di altra abilitazione, potessero accumulare punteggio su ambedue le graduatorie, così da poter passare, se desiderato, ad insegnare anche un'altra disciplina e come per il sostegno, dovrebbe essere possibile creare cattedre miste composte da italiano L2 + disciplina; in questo modo si avrebbe negli anni una rotazione di figure, e una disseminazione e rimascolamento di competenze.

32 Andrebbero quindi fissati criteri per individuare il fabbisogno di ore di lezione, e quindi di personale da rapportare al numero degli allievi: ad es. un allievo neo-arrivato in prima elementare potrebbe aver diritto a 6 h/settimana per 33 settimane di lezione di italiano L2 (da offrire magari in maniera più intensiva all'inizio, e decrescente in seguito), mentre una NAI in terza media avrebbe diritto a 8h/settimana. Ovviamente i corsi potrebbero venir offerti all'interno di reti di scuole, di modo da evitare doppioni, e per riuscire a specializzarsi e poter offrire livelli diversi.

33 Il progetto torinese "Italiano per studiare", monitorato dalla Fondazione Giovanni Agnelli, offre un percorso pomeridiano in italiano delle discipline per ragazzi delle medie con competenze in italiano di livello almeno B1. Dalle schede di autovalutazione compilate da insegnanti e allievi emerge un quadro altamente positivo, Stefano Molina (2012: 8-9) riferisce che docenti e referenti hanno avuto modo di sottolineare l'utilità del lavoro svolto con studenti suddivisi in gruppi di piccole dimensioni, la possibilità di affinare i metodi di studio direttamente con i ragazzi, la "leggerezza" dell'approccio, svincolato dalla necessità di completamento di un programma prestabilito, il progressivo aumento della fiducia in se stessi da parte dei ragazzi, che si sono dimostrati sempre più sicuri e motivati, le relazioni costruttive instauratesi tra docenti e referenti.

tegorie di BES³⁴ dovrebbe diventare un **diritto esigibile** avere accesso a lezioni di italiano L2 in base a un curriculum dato.³⁵

I **genitori e gli insegnanti** devono poter aver **accesso**, alla bisogna, a **mediatori interculturali** (viceversa deve diventare un **obbligo per le scuole offrire questi servizi**).³⁶ Nel caso di **bimbe e ragazzi ricongiunti e di immigrazione recente** bisogna ricostruire in maniera dettagliata il percorso scolastico pregresso e attivare, se necessari, **moduli di recupero tempestivi e intensivi**, anche in periodi in cui non hanno luogo le lezioni, e **moduli di rinforzo nelle classi di passaggio fra i diversi ordini di scuola**, di modo che difficoltà di comunicazione e lacune nelle conoscenze non portino a difficoltà scolastiche e a esclusione sociale; il rischio è, in assenza di interventi mirati, che gli allievi NAI debbano rincorrere scolasticamente all'infinito i compagni, migliorando sempre, senza però mai raggiungere le competenze attese per l'età.

Le scuole, anche organizzate in rete, devono poter attivare **corsi tarati su determinati gruppi linguistici** con docenti che ne conoscono la **lingua di origine** e che può venir **usata veicolamente**³⁷ e come strumento per un **insegnamento contrastivo** (fonetica articolatoria, grammatica, ecc.). **Chi insegna italiano L2** deve venir formato e aggiornato anche sui temi del plurilinguismo e **conoscere sommariamente** alcune delle **lingue di famiglia degli allievi**, per poter insegnare in maniera mirata e contrastiva.³⁸ Deve essere capace, collaborando con altri colleghi e con mediatori, a **elaborare profili bilingui degli studenti**, per farne emergere e per valorizzarne le competenze multiple, rendendone consapevoli i colleghi, così da poter partecipare alla **coordinazione di interventi didattici mirati in italiano L2 e in lingua di famiglia**, pianificando con i colleghi **percorsi con obiettivi di raggiungimento a breve, medio e lungo termine** in queste lingue. Il MIUR dovrebbe mettere a disposizione **materiali**³⁹ sul tema dell'**influenza delle diverse lingue di famiglia nell'acquisizione della L2**, per rendere consapevoli gli insegnanti di tutte le discipline su alcuni dei fattori che incidono sulle variabili sottostanti a modalità e ritmi di apprendimento degli studenti nelle classi.

Le **competenze in italiano L2**, anche disciplinare, dei propri studenti vanno **valutate in maniera formativa e sommativa**, anche tramite **esami di certificazione** sviluppati ad hoc,⁴⁰ le lezioni articolate in base ai **requisiti effettivamente presenti** e confrontando i propri studenti con **compiti affrontabili**, per riuscire a realizzare un apprendimento profondo. Va sostenuta in maniera sistematica negli allievi la **auto-valutazione dei propri apprendimenti**, offrendo riscontri chiari e puntuali.

Quanto ai ragazzi, una larghissima maggioranza (oltre il 90%) ha giudicato i corsi "molto" o "abbastanza" utili e interessanti. Nella scheda di valutazione finale gli studenti hanno espresso la propria soddisfazione per un'attenzione chiaramente mirata ai loro bisogni, la possibilità di acquisire un metodo di studio, l'ampliamento del proprio lessico, la soluzione di persistenti dubbi ortografici [...], l'assenza di stress che ha caratterizzato i corsi, il riflesso nel miglioramento dei voti ottenuti in classe.

34 V. 3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES.

35 Ciò significa che questo insegnamento, come la matematica e le scienze, esiste in maniera slegata dall'ideologia del ministro, presidente regionale e assessore comunale di turno, e viene offerto in tutte le scuole in cui ce n'è bisogno, e non in conseguenza alle competenze del singolo dirigente e all'attitudine a fare volontariato sul luogo di lavoro del singolo insegnante. Si tratta quindi di far diventare l'apprendimento dell'italiano L2 un obiettivo vincolante e verificabile per tutti.

36 Nessuno penserebbe mai di dire ad un allievo italofono che non ha bisogno di imparare l'italiano a scuola, perché tanto lo parla già coi suoi amici; gli allievi allofoni coi compagni imparano in tempi relativamente brevi l'italiano delle interazioni spicciole, ma devono poter imparare l'italiano formale, dello scritto e delle discipline. Se non vi sono offerte mirate di insegnamento di italiano L2, i problemi iniziali con l'italiano continuano, e anzi si accrescono nel tempo. V. a p. 91 Jim Cummins e le competenze BICS e CALP.

37 Questo avviene già in diversi paesi, nei primi periodi ai neo-arrivati si insegnano alcune discipline in lingua di famiglia, in modo da non creare vuoti contenutistici. Per quel che riguarda la lingua di scolarizzazione in una scuola media torinese, la Croce-Morelli, quando ce n'è stata la possibilità si sono creati corsi intensivi di italiano L2 per gruppi di studenti sinofoni e arabofoni con insegnanti che conoscevano le rispettive lingue di origine e potevano utilizzarle a lezione; gli apprendimenti, secondo le insegnanti di lettere, ne beneficiavano significativamente sia come qualità sia rispetto ai tempi. V. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

38 Mario Squartini (2006: 70) spiega che i più recenti studi sull'interlingua mostrano che alcuni comportamenti linguistici degli apprendenti dipendono dalla lingua di partenza, quindi conoscere qualcosa della lingua di origine dei propri allievi può aiutare a prevedere il loro comportamento linguistico quando apprendono l'italiano, e aiuta a calibrarne l'insegnamento. Marina Chini (2009b: 196) invita a considerare le caratteristiche delle L1 per il loro ruolo sulla velocità di apprendimento delle L2 e sulle strategie acquisizionali. Il passo successivo è quello indicato da Anna Cattana e Maria Teresa Nesci (2006), ovvero di arrivare ad un'analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva, per riuscire ad aiutare ogni studente in modo individualizzato a procedere nello sviluppo della propria interlingua.

39 Questi materiali esistono già perché sono stati elaborati a livello locale, e utilizzati e testati all'interno di corsi di formazione, basterebbe raccogliergli e caricarli sul sito centrale MIUR per studenti NAI/RAI di cui si scriveva a p. 510.

40 Lo sviluppo di certificazioni calibrate sulle diverse fasce di età avrebbe numerosi risvolti positivi. In primo luogo sottoporli ad esami ufficiali darebbe soddisfazione agli allievi, che vedrebbero in pagella i frutti del loro impegno, inoltre le istituzioni verrebbero di fatto stimolate a attivare interventi più o meno intensivi in base all'età di inserimento, infine gli insegnanti dei diversi cicli verrebbero aiutati nel realizzare una didattica mirata.

Ambasciate e consolati italiani all'estero, e quelli stranieri in Italia dovrebbero venire invitate a aprire sui loro **siti web una sotto-sezione "Imparo l'italiano"**, con link a corsi e materiali in linea, per permettere a genitori e a figli in procinto di emigrare di **iniziare a familiarizzare già nel paese di origine con l'italiano**.

In un ottica di soddisfazione dei bisogni dell'utenza, quindi anche di quella rappresentata dai genitori con retroterra migratorio, le scuole devono progressivamente abbandonare la loro radicale offerta monolingue aprendosi alle lingue dei loro studenti. Bisogna **istituzionalizzare, rendendola esigibile**,⁴¹ **l'offerta di corsi di lingua di famiglia**, con un insegnamento precoce, esteso, strutturato⁴² e qualificato, contestualmente **ampliando la rosa**⁴³ **di lingue moderne offerte curricularmente**,⁴⁴ **anche tramite accordi con le ambasciate e i paesi di origine**.

Lo sviluppo dell'italiano e il **mantenimento e il consolidamento delle lingue di famiglia** è **importante** non solo **per motivi affettivo-relazionali, culturali e lavorativi**, ma anche per **motivi psicocognitivi**,⁴⁵ poiché rafforzare le competenze in lingua di famiglia rafforza il sistema centrale che sostiene l'italiano, e ha luogo quindi un potenziamento **e rafforzamento reciproco fra le due lingue**. Fermo restando che l'attuale normativa prevede l'apprendimento generalizzato dell'inglese alle elementari, con l'offerta di una seconda lingua moderna alle medie,⁴⁶ si dovrebbe valutare la possibilità di offrire nelle scuole in cui ci sia la richiesta, l'insegnamento delle lingue di famiglia. **Alle elementari come moduli integrativi, in gruppi classe aperti, alla bisogna in reti di scuola. Alle medie⁴⁷ e alle superiori le lingue di famiglia dovrebbero poter diventare curriculari⁴⁸ e oggetto di valutazione**,⁴⁹ di fronte alle richieste di alcuni territori sarebbe opportuno offrire all'interno di alcune scuole anche **sezioni bilingui o almeno la pratica diffusa di moduli CLIL**.⁵⁰ Per le **lingue meno diffuse** si dovrebbe

41 Oggi ci sono dirigenti che non permettono l'apertura di corsi facoltativi di lingua di famiglia nei loro istituti, extracurricolari e a carico dei paesi esteri, "perché i bambini devono imparare l'italiano". Molto pragmaticamente in Canada si dice che se in una scuola ci sono 25 allieve/i di una determinata lingua di origine che desiderano istruzione in essa, il corso si offre. In Svezia si tratta di un diritto soggettivo, basta un allievo affinché vi sia l'erogazione di essi. V. 3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa.

42 Mutatis mutandis l'allora ispettore MIUR Raffaele Sanzo (2006: 430) proprio questo chiedeva per i corsi di italiano per i figli degli immigrati italiani in Germania, visto che

le iniziative in questo campo, [...] anche nelle attuali forme di sussidiarietà, necessitano di una revisione che indichi con maggior chiarezza gli obiettivi, i mezzi, gli strumenti, i tempi, le verifiche, le professionalità. Per non dire della certezza di risorse finanziarie su un piano pluriennale che permetta una progettazione di più largo respiro che non la politica annuale.

43 Attualmente le scuole possono offrire (le sigle sono i codici identificativi del MIUR): A246 francese, A346 inglese, A446 spagnolo, A546 tedesco, A646 russo, A746 albanese, A846 sloveno, A946 serbo-croato, AA46 cinese, AB46 giapponese, AC46 ebraico, AD46 arabo, AE46 neo-greco, AF46 portoghese. Manca inspiegabilmente il rumeno, anche se gli studenti con passaporto rumeno sono quasi un quinto del totale degli studenti stranieri, rappresentando numericamente la prima cittadinanza fra essi. V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

44 L'offerta curricolare implica una stabilizzazione dell'insegnamento e la possibilità per chi frequenta, di veder valutato il pagella il loro impegno.

45 Helene Decke-Cornill e Lutz Küster (2011: 58-59) ricordano che già Comenius, il fondatore della didattica come disciplina, nella sua opera *Didactica magna* postulava che la lingua madre doveva essere alla base dell'apprendimento, e che le lingue andassero imparate seguendo un ordine preciso: prima la lingua madre, poi le altre lingue moderne, e alla fine le lingue classiche.

46 Alle scuole superiori, dopo la riforma scolastica della Ministra Gelmini del 2008 con i contestuali tagli di materie e di orario, è generalizzato l'apprendimento di una sola lingua straniera moderna (vi sono pochissimi indirizzi di studio di taglio linguistico che ne offrono in numero maggiore). In alcuni casi sono le famiglie che mettono mano al portafoglio e pagano i corsi extra-curricolari della seconda lingua straniera.

47 In alcune scuole medie si potrebbe ad esempio organizzare l'orario per l'insegnamento delle lingue straniere/di famiglia con classi aperte e in fasce orarie prestabilite, di modo da rendere possibile una frequenza su più livelli (incluso il livello principianti, frequentabile anche da chi affronta lo studio da zero perché si tratta di lingua straniera); le lingue diventerebbero oggetto di valutazione anche all'esame di terza media e non ci sarebbe nessun costo aggiuntivo per l'amministrazione scolastica.

48 Almeno nelle scuole in cui i corsi sono consolidati come extracurricolari, ci dovrebbe essere una offerta in orario antimeridiano, con una fattiva collaborazione nell'organizzarli e gestirli, così da avere finalmente orari "normali" per gli allievi, aule a disposizione, collaborazione fra insegnanti, e valutazione dei risultati.

49 La possibilità di apprendere curricularmente le lingue di famiglia risolverebbe anche dei problemi legati allo studio della seconda lingua moderna alle medie, emersi in alcune interviste. Nelle scuole medie torinesi la seconda lingua straniera insegnata era tradizionalmente il francese, affiancato sempre più spesso dallo spagnolo (pochissime scuole offrono il tedesco). Se una famiglia cambia casa e quindi i figli cambiano scuola, può accadere che essi si trovino in una scuola che offra una lingua diversa da quella studiata da loro in precedenza, e devono quindi provare a imparare nell'arco di poco tempo quello che i loro compagni hanno assimilato negli anni precedenti. I ragazzi neo-arrivati in Italia da grandicelli si trovano non di infrequente a dover imparare tre nuove lingue insieme: l'italiano, l'inglese e il francese/spagnolo, se si potessero indirizzare verso scuole che offrono la propria lingua di famiglia, la loro quotidianità scolastica risulterebbe più gestibile.

50 A Torino la "Scuola Internazionale Europea Statale Altiero Spinelli" offre tradizionalmente percorsi bilingui in francese, inglese e tedesco, con l'assenza oggi non spiegabile del rumeno e dell'arabo. Decke-Cornill e Küster (2011: 134 sgg.) si stupiscono che l'insegnamento bilingue (sezioni o scuole bilingui, CLIL), a cui la letteratura attesta buoni esiti in termini di apprendimento, nella stragrande maggioranza delle scuole sia limitato all'inglese, e non vi sia quasi mai un'offerta delle lingue

provvedere a una ricognizione e a un monitoraggio delle **offerte** dell'associazionismo già **presenti sul territorio**, cercando un **coordinamento** all'interno di reti di scuole, e mettendo le **informazioni sui corsi a disposizione delle famiglie**.⁵¹

Il MIUR dovrebbe dare indicazioni alle case editrici affinché i **manuali scolastici** vengano redatti con un **punto di vista multiculturale e plurilingue**. I contenuti disciplinari, a partire con storia per continuare con geografia, letteratura, matematica, tecnologia, arte, musica, ecc. dovrebbero aprirsi a contributi dei paesi europei e extraeuropei. Inoltre l'aver presente che fra gli apprendenti vi sono anche non italofoni aiuterebbe a raggiungere obiettivi utili per tutti gli allievi: il MIUR dovrebbe snellire e riformulare i programmi indicando i nuclei tematici portanti e dando indicazioni su una fogliazione massima per i manuali nelle diverse classi.⁵² queste due misure insieme aiuterebbero a superare il rischio di un nozionismo inutile quanto controproducente. Da un punto di vista linguistico le case editrici dovrebbero seguire indicazioni facilmente formulabili a livello ministeriale che invitano all'adozione di un **indice di leggibilità**⁵³ legato alla classe frequentata. Sono preziosi inoltre **glossari disciplinari plurilingui**, così come **testi in italiano semplificato nelle diverse discipline**, legati ai singoli manuali⁵⁴ o realizzate in ambito di progetti locali⁵⁵ e quindi salvabili e **scaricabili da un sito ministeriale**. Inoltre sia le case editrici sia le singole scuole potrebbero didattizzare materiali bilingui con testo a fronte, che permetterebbero alle classi di famigliarizzare con sistemi linguistici e di scrittura diversi, dando contemporaneamente visibilità ad alcune lingue di famiglia. Per le **adozioni dei manuali** le scuole dovrebbero inserire fra i criteri di scelta quello che siano **adatti a contesti multiculturali e plurilingui**.

Riguardo alle **politiche scolastiche** bisognerebbe che le scuole, in particolare quelle situate in zone e territori disagiati, potessero offrire il **tempo pieno alle elementari e prolungato alle medie**.⁵⁶ Tutte le scuole dovrebbero ricevere **fondi adeguati** per l'ampliamento dell'offerta formativa⁵⁷ in orario curricolare (progetti, uscite) e non (corsi pomeridiani, gite) e, si dovrebbe rendere **accessibile la partecipazione** alle diverse attività anche ai **figli delle famiglie più disagiate**, rendendo simbolica la loro partecipazione alle spese.

Per **limitare la ghettizzazione** delle scuole bisognerebbe promuovere accordi a livello locale, così da rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, **evitando o riducendo i casi di concentrazione delle presenze**. Modi per rimescolarle potrebbero essere da una parte fornire **incentivi** a quelle con molti studenti autoctoni quando favoriscono l'iscrizione di studenti che non lo sono, specularmente si dovrebbero rendere particolarmente attraenti le scuole molto internazionali offrendo particolari profili matematici, scientifici e artistici, di modo da attirare autoctoni con retroterra socio-culturale alto. Infine va **evitata la scelta forzata della scuola superiore e una canalizzazione precoce**, offrendo **borse di studio per i meritevoli**, così da slegare le loro scelte dettate da ragioni economiche, e offrendo alle famiglie straniere in occasione dell'iscrizione e/o del cambio di scuola

di famiglia presenti nei diversi territori. v. 4.2.1 Le scuole bilingui: quando i genitori pagano una retta.

51 V. a p. 510 la proposta di un sito MIUR per bambine/ragazzi NAI.

52 Dare indicazioni sulla fogliazione dei testi obbligherebbe gli autori a non perdersi nei dettagli e alleggerirebbe le schede degli allievi, che portano zaini di un peso molto distante da quello indicato come accettabile dagli ortopedici. Come effetto collaterale poi si consumerebbe meno carta e inchiostro.

53 Per l'italiano si tratta di incrociare l'indice di GULPEASE (v. p. 100) con un indice di frequenza lessicale, attingendo al "vocabolario comune e di base" di Tullio de Mauro, con scelte che andrebbero specificate per le diverse classi o cicli. E' un compito di facile realizzazione in fase redazionale, i software commerciali per la videoscrittura (ad es. word) quando si sottopone un testo ad un controllo ortografico e grammaticale possiedono già la possibilità di impostare l'opzione "Mostra le statistiche di leggibilità". Utilizzando poi un servizio a pagamento (si tratta di "Corrige! Leggibilità", che incrocia l'indice GULPEASE e tramite un lemmatizzazione automatica confronta le parole del testo con il vocabolario di base), si può far analizzare la leggibilità frase per frase; il testo viene restituito di modo da poter individuare a colpo d'occhio i passaggi critici, così da riformularli rendendoli più comprensibili. V. anche la risposta alla domanda [187] in 7.5 I compiti e lo studio pomeridiano.

54 Ad esempio nel 2014 la casa editrice Lattes ha presentato un libro di geografia per le scuole medie, *Kilimangiaro*, a cui allega un volumetto con "Percorsi per studenti non madrelingua" dotato di glossari in quattro lingue. La Loescher nel 2016 ha proposto, sempre per le scuole medie, la grammatica italiana *Alla lettera* che include anche il volume "Facile... Alla lettera: traduzione multilingue della teoria semplificata", così come il manuale di geografia *Zoom* che contiene una sintesi per nodi contenutistici delle singole lezioni (ca. 300), tradotti in romeno, arabo, cinese, spagnolo, francese, inglese, unita a un glossario multilingue. V. "I materiali plurilingui" a p. 588.

55 Per il Comune di Torino si tratta del libro e il DVD *Guarda come abbiamo fatto* (v. p. 240), con 14 percorsi interculturali sviluppati in alcune scuole di Torino, incluso un glossario di lemmi specifici per le varie discipline scolastiche con suggerimenti e riflessioni sull'apprendimento delle discipline in chiave interculturale.

56 Secondo i dati di MIUR Statistica (2016c: 9) nell'a.s. 2016-17 degli iscritti alla prima elementare il 39,3% frequenterà le 40 h, il 14,3% degli iscritti alla prima media frequenterà il tempo prolungato.

57 Attualmente sono di fatto le famiglie a farsene carico con "erogazioni liberali" all'istituto frequentato dai figli e con una co-partecipazione sistemica ai costi; ovviamente questo sistema funziona solo ed esclusivamente nelle scuole in cui tutte le famiglie non hanno problemi economici, o ideologici, nell'intervenire finanziariamente, dopo aver pagato le tasse, ai progetti di istruzione.

servizi informativi mirati, progetti di rinforzo linguistico e disciplinare. Gli studenti neo-immigrati devono godere di **strumenti e tempi d'istruzione adeguati** a sviluppare le proprie competenze linguistiche prima di entrare in un programma specifico di studio.

I genitori immigrati vanno informati sull'importanza della scuola materna, va facilitata e sostenuta fattivamente da parte dei loro bimbi la **frequenza generalizzata⁵⁸ di una scuola materna di qualità**, che offra **programmi mirati in ambito linguistico**,⁵⁹ **incluse sezioni bilingui** da realizzare anche in collaborazione con i paesi di origine. I **genitori vanno sostenuti nell'uso delle lingue di famiglia**,⁶⁰ anche all'interno di **programmi per una lettura precoce e estesa**.⁶¹

Gli studenti neo-arrivati dovrebbero avere interlocutori che li aiutano nel realizzare il loro diritto di **venire iscritti in qualsiasi momento dell'anno in classi regolari di coetanei**, contestualmente è indispensabile che venga offerto loro un **insegnamento altrettanto tempestivo dell'italiano L2**.

La **didattica** per gli allievi di immigrazione recente deve essere **personalizzata** e adattata alle esigenze dei singoli studenti, vanno definite **regole comuni** per la loro **valutazione**,⁶² che deve essere chiara e coerente rispetto al programma della classe e permettere di **registrare** comunque i **progressi**, prevedendo anche deroghe temporanee dalla normativa e flessibilità agli esami di terza media. I **passaggi da un tipo di scuola all'altro vanno accompagnati** con attenzione e personale dedicato (insegnanti e mediatori). Bisogna **eliminare le retrocessioni e le bocciature** (o almeno ridurle), identificando invece **in maniera precoce gli studenti in difficoltà e offrendo loro sostegno supplementare**. Bisognerebbe quindi intervenire all'interno della scuola con un uso efficace della valutazione formativa-

58 Fiorella Farinelli (2016a) osserva che il tasso di scolarizzazione dei bambini stranieri tra i 3 e i 5 anni si attesta da tempo sul 75% ed è significativamente più basso rispetto a quello degli italiani. Lei pensa che questo sia conseguente al fatto che l'accesso alle scuole materne (statali, comunali, paritari e private) non è gratuito, e le fasce di popolazione economicamente più disagiate, tra queste molte famiglie straniere, non sempre hanno esenzioni totali. E' verosimile inoltre che le famiglie straniere abbiano difficoltà ad orizzontarsi nella complessa articolazione delle scuole materne in Italia, le cui modalità di iscrizione possono mettere a dura prova anche genitori italofoni molto agguerriti; infine non è da escludere che per alcuni una scolarizzazione che inizia a tre anni venga considerata come eccessivamente precoce, susciti remore culturali o non sia percepita come importante per il futuro scolastico dei figli. Non bisogna poi dimenticare che in alcune zone d'Italia e in numerosi comuni l'offerta è limitata a scuole confessionali cattoliche, e questo potrebbe risultare non gradito a famiglie di altre confessioni o laiche: è un dato di fatto che in tutti gli ordini di scuola le famiglie straniere scelgono nettamente più spesso di quelle italiane le scuole gestite dallo Stato.

59 Per Otto Flitzinger (2005) la pedagogia linguistica della prima infanzia prevede che nidi e asili promuovano le lingue di famiglia e la lingua maggioritaria all'interno di un piano generale di educazione linguistica, con misure efficaci e il più possibile precoci: programmi dedicati ai 5enni risultano già tardivi, perché incidono poco sulle competenze linguistiche necessarie per la frequenza scolastica. In caso di ritardi o disturbi linguistici ci deve essere un facile accesso a un supporto logopedico o di terapia linguistica. Nelle materne si deve creare un ambiente favorevole alla comunicazione verbale, bisogna dare ai bimbi immigrati una buona base della lingua di scolarizzazione, prima di venir scolarizzati, anche per prevenire svantaggi successivi. Bisogna partire dalle biografie linguistiche individuali, valutare processi di apprendimento specifici e usare test bilingui (quelli sviluppati per bimbi autoctoni monolingui vanno bene evidentemente per loro e non per altri). E' necessaria un'osservazione precoce, mirata e documentata, la creazione di dossier linguistici, le insegnanti abbisognano di una formazione di base e continua su competenze comunicative, linguistiche e interculturali. Ci deve essere contatto e interazione fra bambini nativi e con provenienza migratoria, e lo stesso vale per i genitori. Bisognerebbe assumere insegnanti bilingui, ancora assai poco presenti nelle scuole, perché hanno esperienze di vita diretta e sono modelli con cui identificarsi. E' necessaria poi la cooperazione e coordinazione fra esperti (insegnanti, educatori, logopedisti, terapeuti del linguaggio, pediatri); esperti sul bilinguismo dovrebbero essere a disposizione di genitori, insegnanti e pediatri per offrire consulenze mirate sull'educazione linguistica plurilingue.

60 Non tutti i genitori sono dispiaciuti che i figli parlino male la lingua di famiglia e non la sappiano scrivere, ad esempio alcuni genitori ispanofoni intervistati che usano una lingua mutualmente intellegibile con italofoni (e che abitando lontano dall'America Latina non riescono, per motivi di costi, ad andarvi coi i figli), è che ormai loro vivono in Italia e la loro vita è lì; in molte case quindi si parla l'italiano, o meglio l'itagnolo, visto che per i genitori è faticoso parlare lo spagnolo con i figli, visto che questi ultimi non ne capiscono la ragione.

61 V. il progetto "Rucksack" a p. 583 e quello e quello "Sacs d'histoires" a p. 586.

62 Maria Cristina Peccianti (2005: 154-155) si interroga su come valutare in termini scolastico-istituzionali a fine anno e/o al termine di un ciclo di studi gli apprendimenti di chi per motivi linguistici non ha raggiunto i livelli attesi per la classe. Si spende la valutazione, e si interviene massicciamente sul piano linguistico di modo che i ragazzi abbiano gli strumenti linguistici per accedere ai programmi di insegnamento comuni; oppure si abbassano gli standard e si prevedono obiettivi, piani di studio e prove di esame individualizzate? Per quanto tempo e con quali strumenti si dà la possibilità nel frattempo di andare pienamente avanti negli studi per accedere ai diversi titoli? La questione non può venire delegata ai singoli insegnanti e alle singole scuole, perché il risultato sono risposte diversificate sul territorio nazionale e nei diversi ordini di scuola. La terza strada, alternativa alle prime due, è quella utilizzata già in altri paesi per (*op. cit.*: 155)

cercare di far emergere le competenze e le conoscenze che gli alunni sicuramente hanno, attraverso prove che utilizzino, se possibile, la lingua madre e, soprattutto, far pesare e valorizzare il progressivo accrescersi della competenza linguistica in L2.

Non è abbastanza bizzarro che l'apprendimento dell'italiano L2, che spesso vede impegnati questi alunni per diverse ore a scuola, non sia poi istituzionalmente previsto sulle schede di valutazione e in occasione degli esami? E non è abbastanza bizzarro che non venga riconosciuto il bilinguismo degli alunni stranieri, in una società che enfatizza l'importanza della conoscenza di più lingue straniere?

va e con **attività di recupero precoci, flessibili e tempestive**⁶³ nel momento in cui emergano risultati non soddisfacenti; va quindi rafforzato il **sostegno personalizzato**, così come accade già nella maggior parte dei paesi europei.

C'è poi bisogno di **progetti diffusi di doposcuola**,⁶⁴ di cui **informare in maniera efficace le famiglie**. In Italia la scuola termina in genere nel primo pomeriggio e bambine/i hanno molti compiti da fare a casa;⁶⁵ i genitori immigrati, scolarizzati in un'altra lingua, raramente possono aiutare i propri figli nei compiti e nello studio: programmi di doposcuola contribuirebbero a ridurre lo svantaggio con gli alunni nativi e fornirebbero un'occasione per offrire sostegno linguistico; non pochi genitori immigrati inoltre hanno lunghi orari di lavoro e, in assenza di reti familiari, amicali o di servizi offerti dal territorio, si trovano in difficoltà. E' molto importante inoltre che anche bambine e ragazzi provenienti da famiglie economicamente svantaggiate abbiano possibilità concrete di **accedere a costi simbolici ad attività sportivo-culturali**. Un ruolo importante, anche come figure di identificazione positiva, potrebbero averlo **educatori e allenatori con retroterra migratorio**. In questo senso anche **progetti educativi fra pari** avrebbero una forte valenza.

Tutte le scuole, in particolare quelle con una percentuale medio-alta di allievi stranieri, devono dotarsi di una **commissione** e una funzione strumentale per **l'intercultura**⁶⁶ e il **plurilinguismo** che si occupi e implementi **attività di ricerca/azione**, mettendo a disposizione dei colleghi **materiali utili per l'aggiornamento e la pratica didattica**. In particolare le scuole ad alta densità migratoria per poter funzionare bene necessiterebbero di **effettiva autonomia e flessibilità didattica**, così da poter sviluppare le proprie visioni ed avere un'identità propria, con cui insegnanti e studenti si possono identificare. Non è quindi sufficiente un preside amministratore, ma i dirigenti devono essere vocati alla pedagogia e che lavorino in rete fra scuole e il territorio. Serve un **team di elaborazione e monitoraggio didattico** (retribuito ad hoc o con una riduzione di orario frontale), **proposte didattico-educative forti** che permettano di aprire effettivamente le porte di tutte le scuole superiori, **flessibilità di orari e di proposte**. Gli studenti, in particolare dalle medie in poi, devono poter avere un orario di base espandibile in base alle esigenze e agli interessi individuali. Queste **commissioni didattiche declinerebbero nelle singole realtà i protocolli centrali** per l'accoglienza degli alunni stranieri e delle loro famiglie.

E' molto importante che gli **allievi** insieme ai loro **genitori**, si sentano **accolti e benvenuti e partecoliari accorgimenti** vanno **dedicati ai neo-arrivati**: se una bimba/un ragazzo si sente accettato, riesce a vivere bene la scuola nonostante le insicurezze e le difficoltà nell'affrontare la sua nuova vita,⁶⁷ se ha insegnanti e mediatori che riescono a dedicarsi a lei/lui, i problemi si vedono, si affrontano e si risolvono. Bisogna quindi investire con **interventi mirati** (e massicci) **nei primi mesi di scolarizzazione, diminuendoli progressivamente nel tempo**, perché mano a mano gli scolari imparano a fare da soli.

E' importante anche **investire sullo studio dei contenuti**, individuando gli strumenti più adatti affinché anche allievi con competenze in italiano limitate possano svolgere i nuclei portanti del programma, con la possibilità di svolgere **parte del programma in lingua di famiglia**, utilizzare **materiali bilingui e/o in italiano semplificato**, mettendo a disposizione degli studenti **glossari e vocabolari bilingui**.⁶⁸ Per i ragazzi neo-arrivati bisogna **verificare con attenzione i programmi svolti nei paesi di origine**, perché non necessariamente collimano con quelli italiani, si rischierebbe di dare per fat-

63 Si tratta di lavorare, utilizzando le ore di potenziamento in maniera strutturale sui recuperi in itinere e al pomeriggio, prima che i nodi di competenze non complete arrivino al pettine, terminata le elementari ovvero la scuola media.

64 Secondo CONNGI (2016: 12) se si riesce a favorire una co-progettazione degli spazi doposcuola, ascoltando le disponibilità e i bisogni delle famiglie, si possono raggiungere obiettivi diversi: favorire il sostegno in italiano di figli e genitori; coinvolgere le mamme migranti in attività e laboratori che rompano l'isolamento sociale e culturale in cui alcune di loro vivono; creare occasioni di autoimpiego; rispondere al rischio di abbandono scolastico, in particolare in alcune fasce di età.

65 V. Pisa in Focus (2014c).

66 Silvia Sordella (2012: 7-8) si riferisce in questi termini a materne e a elementari:

Proprio nelle situazioni di pluralità linguistica e culturale, la scuola ha un ruolo importantissimo nel portare alla luce le diverse esperienze familiari, per trasformarle in oggetto di riflessione e contesto di apprendimento. Per di più, nelle situazioni in cui gli insegnanti sanno esprimere con naturalezza ed autenticità il loro interesse per tutte le esperienze di casa, per le "culture familiari" di tutti, si genera anche nei bambini stranieri una fiducia di base per cui si sentono legittimati a portare nel gruppo classe anche gli aspetti che esprimono maggiormente la loro diversità.

Quando invece l'interculturalità viene intesa come "un'aggiunta alla normalità", come una serie di iniziative estemporanee e folkloristiche in cui si sottolinea, con i migliori propositi, la maggior diversità di alcuni bambini, si innesca spesso un processo inverso da parte loro, teso all'omologazione ed al mimetismo nei confronti degli altri alunni percepiti come "più normali".

67 Oltre a tutti i problemi derivanti dal cambio di lingua, di cultura, di ambiente e l'essersi allontanati dalle proprie amicizie e dai propri affetti, c'è da aggiungersi che per molti bimbi/ragazze lasciare il paese di origine è legato ad un grande dolore, perché è una scelta con cui non si identificano e che non necessariamente capiscono e/o condividono, essendo essa frutto di una scelta dei genitori e non propria.

cose che in altri paesi non si studiano, o si studiano in altri momenti, e questo vorrebbe dire insegnare **in assenza di prerequisiti**. Se la questione si presenta in alcune materie bisogna tenerne conto e offrire **interventi di messa in livello e di recupero/approfondimento**.

Per quel che riguarda la **formazione e l'aggiornamento in servizio degli insegnanti che operano in contesti multietnici** è fondamentale che tutti gli insegnanti dispongano di una serie di **competenze irrinunciabili**⁶⁹ per poter insegnare in **classi linguisticamente eterogenee**, fra esse la **didattica dell'italiano come L2** (inclusa la diagnosi delle prestazioni e delle competenze), il **bilinguismo**, l'**educazione interculturale**.⁷⁰ Le/i docenti devono essere in grado di **ripensare** la propria **didattica** per riuscire a selezionare e usare metodi e strategie nuovi, adeguati a gestire i mutati contesti di insegnamento. Vanno previsti incontri interni fra tutti i docenti di lingua, per riflettere alla luce delle indicazioni date dal *CARAP – Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse* di Candelier et al. (2012), su sinergie possibili⁷¹ fra i diversi insegnamenti nel raggiungimento di obiettivi di apprendimento di tipo linguistico e interculturale, quest'ultima dimensione è da vedersi come obiettivo fondamentale dell'insegnamento linguistico. C'è bisogno che il MIUR metta **a disposizione delle scuole esperti** che possano offrire **consulenza e eventualmente coordinare progetti e ricerche**, accompagnandole nei loro percorsi di innovazione. Sarebbe importante creare canali di **collaborazione con le università**, istituzionalizzare l'uso di **protocolli di osservazione** e **fornendo alle insegnanti riscontri esterni** sul loro lavoro. Fra i formatori e gli autori di materiale didattico bisognerebbe introdurre "quote" con specialisti con retroterra migratorio, aprendo seminari e convegni alle testimonianze di allievi e genitori che vengono dall'estero, di modo da non ripetere all'infinito la situazione di italiani che prendono la parola per spiegare agli stranieri, seduti nelle ultime file, com'è la loro situazione e di che cosa hanno bisogno. **Insegnanti con retroterra migratorio**, plurilingui e con un bagaglio esperienziale multiplo, possono fornire **stimoli nella progettazione scolastica**, risultando per gli **allievi modelli positivi con cui potersi identificare**. Inoltre di fronte a genitori non ancora padroni, a livello terminologico e di contenuti, della "lingua della scuola" sanno gettare ponti indispensabili per la **cooperazione scuola-famiglia**.

Anche i **dirigenti scolastici** vanno **formati e aggiornati** in servizio negli ambiti della diversità, della didattica interculturale e dello sviluppo del linguaggio; loro come gli insegnanti vanno **incoraggiati a lavorare in scuole disagiate**, supportando chi vi insegna per la prima volta con **formazione e tutoraggio mirato**, e continuando con **incentivi economici e professionali**.

Sia gli alunni, sia le famiglie immigrate, in particolare nella prima fase di contatto con il sistema scolastico italiano, sono spesso disorientati. Questo vuoto informativo, che non sempre nel tempo viene colmato, può influenzare le scelte delle famiglie e le prospettive degli alunni. Bisognerebbe consegnare ai genitori immigrati **informazioni scritte e moduli plurilingui** (diversificati per finalità d'uso), sia come **dépliant**, sia come **documenti (anche video)**, **consultabili e scaricabili** da internet (v. p. 510). I **genitori** dovrebbero aver il **diritto** di accedere a **mediatori linguistici** messi a disposizione delle scuole ogni volta che ne abbiano necessità.⁷² Le scuole dovrebbero **informare**, in maniera puntuale i genitori fin dall'inizio dell'anno, tramite **dépliant in lingua di famiglia e incontri a cui partecipano i mediatori**, sul funzionamento quotidiano della scuola: ruolo degli insegnanti e ruolo dei genitori,⁷³ modalità di comunicazione fra insegnanti e genitori,⁷⁴ organizzazione spicciola delle routine sco-

68 Viceversa non si può tout court dire a certe famiglie di non comprare per i loro figlioli nessuno dei libri adottati in classe, perché a loro non serve, sarebbe un forte segnale di disinvestimento; bisogna proporre l'acquisto dei libri su cui il ragazzo sa che si deve impegnare (a partire da un vocabolario bilingue da tenere a casa), ovvero chiedere una compartecipazione simbolica alle spese, se determinati materiali verranno scaricati, stampati e rilegati a spese della scuola. Non si può trasmettere il messaggio che non capire una lingua coincide con il non capire a livello cognitivo, e che a scuola si rimarrà "parcheggiati" per un tempo non definito.

69 Questa è una questione particolarmente importante in Italia, in cui il corpo insegnante ha un'età media molto alta. Cfr. anche Elena Besozzi (2008).

70 CONNGI (2016: 8) reputa che siano irrinunciabili moduli di antropologia e sociologia, anche per poter comprendere sistemi e modelli educativi dei Paesi di origine dei ragazzi e delle loro famiglie, e per favorire l'instaurarsi di rapporti proficui tra scuole e famiglie.

71 Cantù e Cuciniello (2012b: 22-23) sottolineano come si debbano contrastare gli approcci che considerano l'insegnamento/apprendimento di una singola lingua e cultura come un'esperienza isolata, mentre ogni classe rappresenta sempre il punto di incontro di più lingue e culture: se esse non vengono connesse, tutte le esperienze linguistiche e culturali precedenti dell'individuo vengono trascurate e perdono di valore.

72 L'alternativa è che molti genitori, in assenza dei mediatori, non vi partecipino perché non capiscono, oppure che si portino con sé figli o nipoti come interpreti volanti, anche se si tratta di occasioni di incontro fra adulti.

73 Si tratta di una variabile socio-culturale diversa da paese a paese, non la si può dare per scontata: gli insegnanti devono sapere che cosa quegli specifici genitori non / si aspettano da loro, e viceversa.

74 Dalle interviste è emerso che non pochi genitori scoprono dopo anni e per caso, che possono richiedere un colloquio agli insegnanti in un qualsiasi momento dell'anno, senza dover attendere uno dei due appuntamenti annuali generali.

lastiche, del materiale, della valutazione,⁷⁵ della mensa,⁷⁶ e più in generale dell'intero anno scolastico. Sarebbe molto utile che nelle scuole si formassero **team composti da insegnanti specificatamente formati, mediatori, e eventuali volontari (fra cui genitori "esperti")**, così da poter offrire, dietro appuntamento e ognuno in base alle proprie competenze, **consulenza mirata sulla vita di ogni specifica scuola**.

Un ruolo cruciale è quello dell'**accoglienza dei nuovi iscritti** e il suo biglietto da visita è il momento dell'iscrizione, che non si può delegare in toto alla segreteria, ma va svolto anche da personale docente individuato dal protocollo d'accoglienza, e se opportuno con la presenza di mediatori; nel primo colloquio si ascolta, si spiega e si risponde a domande, annunciando le tappe dell'anno scolastico e **aprendo un dialogo. Momenti di festa e di incontro e scambio** sono importanti per tessere relazioni e per fare diventare la scuola un luogo con cui ci si identifica. Solo di fronte a un'informazione e a uno scambio diffusi, si può sostenere fattivamente una **partecipazione attiva⁷⁷ dei genitori stranieri alla vita scolastica, anche come rappresentanti** nei diversi organi.

Le sedi territoriali del MIUR, in collaborazione con enti locali, ambasciate, consolati e associazioni, dovrebbero offrire con regolarità **incontri** con per le maggiori comunità presenti sul territorio, anche **in lingue diverse dall'italiano**, sulle **peculiarità dei diversi indirizzi di studio e delle singole scuole**, sui servizi di **doposcuola⁷⁸**, **studio assistito**, **sportello**, sulle **prospettive lavorative⁷⁹**, così come **sull'educazione bilingue** (importanza dell'uso coi figli della lingua di famiglia, opportunità di istruzione in essa sul territorio); oltre a ciò ci deve essere la possibilità di prenotare anche durante l'anno **servizi di consulenza individualizzata**. Va posta grande attenzione all'**orientamento in terza media**, prevedendo **incontri dedicati** per i genitori delle diverse comunità, anche con la presenza di **mediatori**, e di **studenti** e di **adulti con retroterra migratorio in qualità di testimoni**. Inoltre vanno offerti **sportelli di consulenza** in più lingue per un **tutoraggio** personalizzato per l'orientamento e il ri-orientamento.

Andrebbero poi attivati **corsi di italiano L2** a bassa soglia all'interno delle scuole dalle materne alle medie, in particolare per le **mamme casalinghe con figli piccoli**, visto che esse hanno verosimilmente poche occasioni di scambio con italiani: il raggiungimento di buone competenze in italiano facilita lo scambio scuola-famiglia nella realizzazione di un progetto educativo comune.

Infine ci dovrebbero essere **programmi e borse di studio** per sostenere le famiglie nel **superare ostacoli** finanziari e/o logistici per poter davvero effettuare **una scelta** in ambito scolastico.

Per quel che riguarda più in generale le **politiche per minori stranieri** viene valutato importante **abbreviare tempi e procedure del ricongiungimento familiare**, fornendo assistenza per le domande e la documentazione, e introducendo incentivi affinché i figli possano arrivare prima possibile: questo faciliterebbe la loro integrazione anche a medio-lungo termine, incluso il passaggio scuola-lavoro. Prima di concedere permessi di lavoro a **minori neo-arrivati** bisogna **verificare se hanno adempiuto all'obbligo di istruzione e/o formazione**, e contestualmente va ampliata l'offerta di **moduli di istru-**

75 Può succedere altrimenti che un figlio spieghi ai propri ignari genitori, che se in pagella c'è scritto come voto conclusivo "sette/10", a contare è il numero scritto in cifre e non quello scritto in lettere (episodio accaduto in una scuola frequentata dai figli della scrivente).

76 Una senior civica ha raccontato che lei si auto incarica, di fronte alla disinformazione di numerose famiglie, di spiegare ai "nuovi" genitori che possono chiedere un rimborso per l'acquisto dei libri di testo (in Italia, a partire dalle medie, sono esclusivamente a carico delle famiglie), e su dove e come far compilare il modulo ISEE, di modo da pagare una quota ridotta in mensa. A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove.

77 CONNGI (2016: 10) osserva come il coinvolgimento delle famiglie è di fondamentale importanza perché i percorsi scolastici siano positivi, a volte però i genitori restano ai margini estranei del vissuto scolastico dei figli, sia perché ricostruiscono meccanismi di "delega" nei confronti della scuola tipici di alcuni paesi di origine, oppure perché non conoscono sufficientemente l'italiano e il sistema di istruzione in Italia.

78 Quanto possa essere lunga e complessa la strada di un genitore straniero per riuscire a raggiungere le informazioni che portano, ad esempio, alla frequenza del doposcuola di quartiere, ce lo mostra la storia di Liviu, descritta da Fiorenzo Oliva (2011: 15-16). Liviu ha avuto la fortuna di giocare proprio ai giardinetti dove si trovano gli educatori di strada del Gruppo Abele. Un giorno sua mamma è venuta per parlare con loro, per capire chi fossero esattamente, e tra le altre cose ha chiesto loro se conoscessero un doposcuola in zona. La mediatrice culturale del GA le ha lasciato un dépliant sul servizio con cui collaborano, spiegandole a voce di che cosa si tratta, e che cosa fare. Contemporaneamente, viste le difficoltà della mamma con l'italiano, gli educatori hanno contattato direttamente l'associazione per verificare la disponibilità di posti e le condizioni d'accesso, così che Liviu è riuscito effettivamente a frequentarlo. Questa mamma nei colloqui con gli insegnanti del figlio, ammesso e non concesso che fosse stata presente una mediatrice, non avrebbe forse espresso la domanda sul doposcuola, e anche se l'avesse espressa, forse la scuola non si sarebbe attivata direttamente per cercare un posto per Liviu, e forse l'anno scolastico per Liviu, allora, sarebbe stato molto più difficile.

79 A parere di CONNGI (2016: 13), conclusi gli studi è molto importante che vi siano strumenti di orientamento al lavoro tarati sulle esigenze specifiche delle nuove generazioni, (partendo da informazioni sui trend occupazionali e sulle modalità per proporre la propria candidatura, per passare a codici culturali e lavorativi di comportamento tipici del luogo in cui si vive), così da aiutarli a superare le loro asimmetrie informative rispetto ai loro coetanei italiani.

zione e di formazione tarati sulle loro esigenze, per non farli entrare troppo precocemente nel mondo del lavoro. Va generalizzato su tutto il territorio nazionale l'obbligo di istruzione/formazione fino alla quarta-quinta classe superiore. Inoltre la normativa dovrebbe venir riformata di modo che l'**attuale durata di un anno del permesso di soggiorno per attesa occupazione**,⁸⁰ di fronte alla attuale crisi, **venga ampliata** poiché questo tempo spesso non risulta sufficiente ai ragazzi per trovare effettivamente un lavoro. Infine, poiché le procedure italiane sono molto rigide rispetto a quelle degli altri Paesi OCSE, va **favorita l'acquisizione della cittadinanza da parte dei minori stranieri e dei loro genitori**.⁸¹ essa rappresenta infatti un importante investimento in capitale umano.

80 Ai sensi dell'art. 22 DL 286/98 e succ. mod. e art. 37 DPR 394/99 e succ. mod.

81 V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

10 Prospettive di ricerca

Dal punto di vista della ricerca sociolinguistica, in particolare quella applicata al mondo della scuola, si dovrebbe verificare se le tradizionali divisioni fra L1 e L2 siano quelle più adatte a descrivere i giovani parlanti con retroterra migratorio che crescono nelle nostre cosmopolite città, o se non si debba invece prendere atto di forme di bilinguismo sempre più diffuso, che rendono di fatto queste divisioni in molti casi ormai anacronistiche. In questo senso si propone una maggiore articolazione del concetto di lingua nativa, che partendo dal dato di una acquisizione naturale, verifica quali siano le effettive abilità e competenze in essa e quali le modalità di scolarizzazione.¹ Quando il MIUR cercasse la collaborazione della ricerca scientifica applicata partendo dal dato di realtà dei propri allievi *nativi bilingui*, essi non soltanto si troverebbero riconosciuti nella loro interezza, ma l'attività didattica nelle classi verrebbe fortemente supportata.

Si dovrebbero realizzare progetti di ricerca finalizzati a sviluppare test diagnostici *bilingui* da mettere a disposizione delle scuole, essi presenterebbero per molti studenti un grado di validità significativamente maggiore di quelli attuali, tarati esclusivamente su monolingui italo-foni: c'è necessità sia di generici test di ingresso, sia di test specifici da utilizzare in ambito clinico per la valutazione di eventuali DSA o disabilità.

E' inoltre indispensabile che, partendo dal QCER, venga sviluppato un dettagliato "Quadro comune di Riferimento per l'italiano a scuola". Esso rappresenterebbe la base da cui partire per sviluppare i curricula di insegnamento dell'italiano L2 per i diversi ordini e indirizzi scolastici, fornirebbe alle scuole obiettivi di apprendimento concreti e uniformi a cui riferirsi per modulare i propri interventi, e su cui formulare quindi le proprie necessità di risorse. Inoltre, nel caso di famiglie che decidano di lasciare l'Italia, i figli disporrebbero di competenze linguistiche facilmente valutabili all'estero.

Sarebbe poi importante svolgere studi comparativi fra modelli didattici diversi: insegnamento monolingue italiano, insegnamento monolingue italiano integrato da corsi in lingue di famiglia curricolare e extracurricolare, insegnamento curricolare bilingue; realizzando una valutazione anche rispetto al rapporto costi-benefici sul medio-lungo termine.

Lasciando il campo della linguistica applicata, per ragionare in termini di politiche scolastiche, Pisa in Focus (2015b) valuta che i sistemi d'istruzione rivestono un ruolo fondamentale per l'integrazione degli studenti immigrati, essi vanno migliorati per liberare il potenziale di tutti questi studenti, che possono fare bene a scuola così come gli autoctoni, quando si affronti la doppia sfida che implicitamente pongono: quella dell'integrazione e quella del non infrequente svantaggio socio-economico. Interventi mirati, uniti a sforzi più generali per ridurre l'influenza sugli esiti scolastici di retroterra a volte svantaggiati, finiscono per avvantaggiare non solo in modo diretto i riceventi, ma vanno a vantaggio della collettività intera, perché garantiscono che gli studenti immigrati possano contribuire al benessere economico e sociale del loro nuovo paese; in questo senso i paesi di immigrazione più recente possono imparare da altri che offrono programmi su misura per studenti immigrati.

La RETE G2 – Seconde Generazioni (2014) critica che, nonostante numerose ricerche, dati e analisi che mostrano numerose criticità in Italia nell'ambito della scolarizzazione dei minori con retroterra migratorio, mancano da parte dei decisori politici azioni, piani, programmi e consapevolezza; inoltre i Ministri dell'Istruzione e i Governi mostrano un impegno del tutto insufficiente, un interesse intermittente e risorse incerte.

Di fatto gli studi italiani degli ultimi anni afferenti all'ambito della linguistica, della sociologia, della didattica e della pedagogia mostrano come la scelta di non dare a questi studenti le attenzioni, e alle scuole le risorse per affrontare proficuamente le sfide che classi multilingui presentano, portano alla riproduzione inerziale di disfunzioni in questa fetta, sempre più ampia, di studentesse e studenti. Sarebbe allora utile cercare un altro punto di vista all'interno della ricerca applicata, ovvero quello economico, per riuscire a vedere la sfida che la scuola pone come investimento per creare prosperità, ovvero per confrontare i decisori politici con i costi causati da interventi assenti o non adeguati. Se ogni studente rappresenta una parte di capitale sociale, se ogni bilingue è potenzialmente portatore di un capitale linguistico, se ogni anno di frequenza scolastica comporta dei costi fissi (e quindi retrocessioni e ripetenze moltiplicano questi costi), se anche menti brillanti troppo spesso di fatto non hanno possibilità concrete di proseguire negli studi per banali questioni linguistiche e/o economiche, se la dispersione

¹ La scelta svolta in questo lavoro è stata quella di mettere al centro della ricerca il bilinguismo precoce della maggior parte degli intervistati, trascurando la categorizzazione L1/L2 e differenziando invece fra italiano e lingua di famiglia. Per provare poi a superare la connotazione generalmente attribuita al parlante nativo come parlante "modello di riferimento", si è ricorsi all'abbreviazione LN, che comprende in sé sia la lingua nativa sia quella naturale, ovvero acquisita spontaneamente e in cui non vi è stata scolarizzazione, oppure in cui la scolarizzazione è stata ridotta, così che le competenze sono, ad esempio, prevalentemente orali. V. 5.5.3 Scelte terminologiche: codifica di LF, PO, LN, L2 e LS.

scolastica, la mancanza di qualifiche professionali, un basso numero di laureati rappresentano un costo importante per il paese, sia nel breve che nel lungo termine, allora studi di stampo economico, che valutino e comparino i costi di eventuali interventi, così come della loro mancanza, metterebbero a disposizione dei Ministeri dell'Istruzione, del Lavoro e dello Sviluppo Economico dati e analisi, fornendo ai decisori politici una base più ampia da cui partire, per prendere decisioni di basate sull'evidenza e da verificare nel tempo.²

Quanto costa insegnare a leggere e a scrivere in cinese fino al livello B2 a una bimba sinofona,³ e quanto costa insegnare questa lingua allo stesso livello a uno studente universitario che parte da zero? Quali sono le implicazioni per l'economia italiana di fronte a un numero insufficiente di persone linguisticamente e culturalmente adatte ad agire all'interno di scambi commerciali con paesi arabofoni?

O ancora, che cosa comporta un programma di insegnamento intensivo dell'italiano per uno studente neo-arrivato, rispetto alla spesa per la sua retrocessione di un anno? Si risparmia investendo in corsi di recupero e sportelli per gli studenti in difficoltà, o facendoli ripetere l'anno? Ed infine, sul medio termine conviene dare una borsa di frequenza a un ragazzo di famiglia disagiata, perché riesca a concludere la sua formazione professionale, o è più economico che smetta, illegalmente, di frequentare la scuola dopo la terza media per svolgere un lavoro precario, né qualificato né qualificante?

Se oggi sembra essere difficile avere un'istruzione attenta, lungimirante e giusta, così come richiesto dalla Costituzione,⁴ allora potrebbe aiutare realizzare occasioni per confrontarsi con cifre, integrare le modalità di archiviazione dei dati e della redazione dei bilanci, per arrivare progressivamente a un'istruzione che non spreca fondi e risorse, e si impegna a limitare la perpetuazione delle iniquità, valorizzando le competenze e sostenendo le debolezze.

2 Secondo le informazioni ufficiali fornite dall'Italia per la redazione pubblicazione del rapporto *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education* (Eurydice 2017b) sembrerebbe che tutto questo avvenga già in maniera abituale e istituzionale di routine, probabilmente però non solo la scrivente ha difficoltà a riconoscere la pratica parlamentare/governativa italiana nella paginetta che la riguarda.

3 Esistono sul territorio italiano scuole bilingui pubbliche o comunque senza fini di lucro, si potrebbe quindi verificare i loro bilanci per potere svolgere una valutazione dei costi. Inoltre si potrebbe, come previsto dalla vigente normativa europea, cooperare fattivamente fra i diversi paesi per rendere sempre più diffuse le Scuole Europee o almeno le sezioni bilingui. V. 3.1.1 Forme di istruzione bilingue in Italia.

4 La Costituzione Repubblica Italiana (1948) all'art. 34 recita: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso."

11 Conclusioni

Questa ricerca di tipo esplorativo ha mostrato che le allieve e gli allievi che, da un punto di vista amministrativo-burocratico, vengono schedati come "stranieri", una percentuale strutturale e costantemente in crescita nelle scuole italiane, sono spesso anche *nativi bilingui*, quindi con caratteristiche specifiche rispetto ai loro compagni con genitori italofofoni. Attualmente il Ministero dell'Istruzione non registra e quindi ignora le loro peculiarità linguistiche, perpetuando nei loro confronti una tipologia di scolarizzazione monolingue. Ciò che emerge però, in primo luogo dai macro-dati dei rapporti ministeriali e dell'INVALSI, così come dalle interviste svolte all'interno di questa ricerca, è che non si tratta di un approccio didattico adeguato. Le/gli allieve/i straniere/i infatti "disturbano" le statistiche, perché da un lato abbassano le medie generali sulle competenze chiave, e dall'altro alzano quelle sul ritardo scolastico e sui tassi di dispersione, in ambedue i casi in maniera significativamente maggiore rispetto ad altri paesi occidentali. Nonostante questi dati, il MIUR disconosce la natura multipla e "normalmente atipica" di parte dei suoi studenti, e aspetta. Aspetta che crescano. Che, in qualche modo, le cose col tempo si risolvano. E non prova nessuna urgenza o desiderio di cambiare qualcosa, perché i genitori di questi studenti non vanno a litigare coi presidi, non pretendono, né tanto meno creano gruppi di pressione nelle aule parlamentari.¹ La storia ci insegna che i forestieri di oggi sono i cittadini di domani, il Ministero quindi spreca oggi molti soldi nel disinteressarsi di loro, e ne spreca ancora di più non investendo nel loro domani.

La proposta che viene qui fatta è di mettere le competenze linguistiche di questi studenti/esse al centro delle politiche scolastiche che li riguardano, vedendoli come allieve/i anche un po' speciali. Questo comporta da una parte l'insegnare loro in maniera mirata l'italiano, se necessario aiutandoli a perfezionarlo, così da essere promossi anno dopo anno, e per riuscire ad avere fattualmente un'ampia scelta nella prosecuzione degli studi. Comporta inoltre che essi abbiano la possibilità di imparare curricularmente a leggere e a scrivere in albanese, cinese, rumeno, ecc., così da poter oggi chattare con i cugini nel paese di origine, e domani presentare alla maturità una tesina sul "Rol de las mujeres en la sociedad Quechua". Non solo, ma anche perché come giovani adulti esperti in due lingue e in due culture, diventerà per loro più facile trovare un lavoro qualificato.

Stiamo ancora aspettando una nuova legge sulla cittadinanza, che abbia come corollario il godimento di diritti anche scolastici e linguistici, il MIUR verrebbe sicuramente sollecitato a vedere queste e bambine e questi ragazzi, nuovi cittadini italiani, nella loro interezza, a ripensare il proprio approccio pedagogico, e a amministrare in modo più efficace i fondi a propria disposizione perché, come scrive Danilo Dolci (v. p. 5): "ciascuno cresce solo se sognato".

12 Ringraziamenti

La mia gratitudine va alle moltissime le persone che, in modi diversi, hanno sostenuto in ambito professionale questa ricerca, esse sono state citate di volta in volta nel corso del testo, vorrei qui ricordare il prof. Kattenbusch per la sua disponibilità e attenzione.

Alle/gli allieve/i e ai loro genitori sono debitrice della fiducia e del tempo dedicato alle interviste, parimenti lo sono verso le/i insegnanti curriculari di italiano/lettere e le/i docenti dei corsi pomeridiani per la compilazione e l'invio dei questionari.

Senza il supporto attivo e la pazienza dei miei famigliari questo lavoro non sarebbe stato possibile: grazie!

¹ In realtà è attivo un associazionismo composto da giovani adulti di seconda generazione che prova a far sentire la propria voce; la politica però può essere beffarda, si tratta infatti spesso di ragazzi che, non avendo la cittadinanza italiana, e quindi diritto di voto, poco possono incidere sulle decisioni prese nel paese in cui sono cresciuti e vivono. V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

A Appendice

A1 L'Italia: una lunga storia di migrazioni, lingue e culture

All'angolo fra via Gorizia e via Asiago [...] si incrociano un cinese, un arabo e un nero. Il commento di due anziani che assistono alla scena spiega tutto. Primo vecchietto: "Troppi immigrati, ci stanno invadendo". Secondo vecchietto: "Guarda che siamo immigrati anche noi!"¹

Come si accennava in precedenza,² le migrazioni³ sono un fenomeno vecchio come la storia dell'umanità e assolutamente globale. Le Americhe si sono popolate dal 1500 in poi per l'arrivo e l'insediamento degli europei, le città hanno sempre avuto un saldo naturale negativo (più morti che nati), e ciò nonostante sono cresciute e assorbono oggi più della metà della popolazione mondiale. Vi è sempre stato un continuo afflusso di migranti, a breve e a lungo raggio. Guerre, persecuzioni e sconvolgimenti (della natura e del clima, o causati da carestie e epidemie) hanno sempre avuto come conseguenza fughe di massa, con riallocazioni, a volte temporanee ma spesso definitive, di larghe porzioni di popolazione. Quindi non sono le migrazioni ad essere un fenomeno nuovo, esse però vengono percepite spesso come tali, a causa di altri mutamenti, in primo luogo il tipo di informazione, più immediata, diffusa e teoricamente bidirezionale, e l'accresciuta mobilità, conseguente a una riduzione dei tempi e costi di trasporto; anche se una maggiore facilità potenziale della mobilità, si scontra spesso con una sua accresciuta difficoltà "politica". Inoltre si è modificato lo spazio abitato, sono sempre meno gli spazi vuoti da occupare più o meno liberamente. Infine sono accelerati i tempi di reazione ai cambiamenti conseguenti a crisi economiche e politiche, o alle emergenze economiche o umanitarie.

Carla Bonino (2011b: 57) osserva che la mobilità determinata dalla globalizzazione ha fatto sì che paesi come l'Italia siano passati negli ultimi decenni da paesi di emigrazione, a paesi di immigrazione, aprendosi a quella che Steven Vertovec (2006) ha definito la "super diversità": un numero, in costante aumento, di nuovi immigrati dalle molteplici origini, costituisce dei piccoli gruppi sparsi che conservano legami transnazionali. Infatti, a differenza dei secoli precedenti, i "nuovi" immigrati grazie alle possibilità offerte dalle nuove tecnologie comunicative e dai voli a basso costo, mantengono con più facilità rapporti costanti con i paesi di origine. Il plurilinguismo quindi, non è più un patrimonio culturale che si eredita dal paese di origine, e che si mantiene per ragioni esclusivamente affettive, bensì un'opportunità e una necessità, per numeri sempre maggiori di lavoratori e di studenti che si spostano da un paese all'altro, mantenendo rapporti fra paesi e continenti diversi.

Presentiamo una carrellata d'insieme rifacendoci alle informazioni⁴ riportate dal *XXV Rapporto Immigrazione 2015* di Caritas e Migrantes (2016). L'UnDesa (Dipartimento dell'Onu per gli Affari economici e sociali) osserva come il numero dei migranti internazionali abbia continuato a crescere negli ultimi quindici anni: nel 2000 erano 173 milioni di persone nel mondo a vivere in un paese diverso da quello d'origine, nel 2015 sono 243,7 milioni (non vengono considerati i migranti "senza documenti", che vengono stimati al 10-15%), la quota femminile rimane costantemente alta ed è del 48,2%, dato che mostra che le migrazioni del nuovo millennio sono sostanzialmente paritarie nei generi.

Nel 2015 i migranti rappresentano il 3,3% dell'intera popolazione mondiale (con un +0,5%, rispetto 1990). In Europa vive il 31,2% del totale, seguono l'Asia (30,8%) e il Nord America (22,4%): queste tre aree insieme totalizzano l'84,4% dei migranti. Gli 11 paesi del mondo con il più alto numero di migranti⁵ arrivano insieme al 53,8% del totale. Nell'area UE-28, successivamente alla crisi del 2008, il numero degli stranieri residenti è continuato a crescere, arrivando nel 2015 a 35,2 milioni.⁶ La Banca mondiale stima che nel 2015 le rimesse monetarie verso i paesi in via di sviluppo siano state di 432 miliardi di dollari; secondo i dati di Eurostat, nel 2013 il primo paese dell'UE-28 per incidenza di rimesse in uscita verso paesi non UE era la Grecia (89%), seguita dalla Slovenia (86%), dalla Spagna (85%), dalla Svezia (74%) e dall'Italia (73%). Nel 2014, il volume totale delle rimesse inviate dall'Italia è stato di 5,3 miliardi di euro, con una diminuzione del 3,1% rispetto all'anno precedente.⁷

1 Alberto Mattioli (2014) riferisce qui le reazioni degli abitanti di un comune dell'hinterland milanese, l'esempio sarebbe però esportabile in moltissime città italiane.

2 V. 1 Migrazioni e lingue ieri e oggi.

3 Si riprendono per questo paragrafo le riflessioni di Gustavo De Santis e Salvatore Strozza (2015).

4 Per dati aggiornati si invita a consultare il sito dell'ONU <http://www.un.org>.

5 Si tratta di Stati Uniti (19,1%), Germania (4,9%), Federazione Russa (4,8%), Arabia Saudita (4,2%), Regno Unito (3,5%), Emirati Arabi (3,3%), Canada (3,2%), Francia (3,2%), Australia (2,8%), Spagna (2,4%) e Italia (2,4%).

6 Secondo i dati Eurostat (2016) nel 2014 fra la popolazione europea tra i 15 e i 64 anni l'11,5% (36,5 milioni) è nato all'estero, e il 6,1% (18,4 milioni) viene considerato di seconda generazione.

7 Questo calo ha due possibili chiavi di lettura, che non necessariamente si escludono a vicenda. Da un lato potrebbe essere un segno delle crescenti difficoltà economiche in cui versano gli immigrati in Italia, dall'altro mostrerebbe forse anche "l'effetto tempo": con il crescere degli anni di residenza nel nuovo paese si allenterebbero i legami col paese d'origine e le ri-

A livello comunitario negli ultimi decenni il fenomeno migratorio si è rafforzato in quasi tutti gli Stati membri, attualmente i cittadini di paesi terzi costituiscono circa il 4% della popolazione totale della UE.⁸ Le persone con cittadinanza extraUE-28 residenti in uno Stato membro al 1° gennaio 2014 erano circa 34 milioni, mentre erano quasi 18 milioni le persone nate in uno Stato UE diverso da quello di residenza, complessivamente nella maggioranza degli stati membri la maggioranza dei cittadini stranieri residenti sono cittadini di paesi non UE. Il numero più elevato di persone residenti non autoctone si è rilevato in Germania (7,0 milioni di persone), a seguire Regno Unito (5,0 milioni), Italia (4,9 milioni), Spagna (4,7 milioni) e Francia (4,2 milioni). Questi primi cinque paesi raccolgono il 63% della popolazione dell'Europa a 28, e complessivamente il 76% del totale dei migranti presenti nell'UE-28.

Nel 2014 gli immigrati G2 comunitari e non nella fascia di età 25-54 anni il tasso dei laureati era rispettivamente del 38,5% e del 36,2%, di fronte a quello dei loro coetanei autoctoni del 30,9%.⁹ L'Italia rientra nel gruppo dei paesi in cui il gruppo di laureati G2 è significativamente più alto (26,7%) rispetto agli autoctoni (19,1%), così come agli immigrati di prima generazione (12,7%).

La "Strategia Europa 2020" e il "Programma di Stoccolma" sottolineano il grande potenziale dell'immigrazione per lo sviluppo di un'economia sostenibile e competitiva, precisando come un obiettivo necessario e doveroso della politica sociale, sia l'effettiva integrazione dei cittadini immigrati. Questo viene ulteriormente specificato nella "Agenda europea per l'integrazione", in cui la Commissione evidenzia le criticità che ostacolano l'integrazione sostanziale, e non solo formale, dei cittadini di paesi terzi. Fra esse si trovano le disparità nel settore educativo e formativo, soprattutto in termini di rendimento scolastico, così come l'alto tasso di abbandono scolastico; infine il riconoscimento solo parziale delle qualifiche e delle competenze lavorative.

Faremo ora un breve excursus sulla Emigrazione italiana, per passare poi all'immigrazione in Italia.

L'Italia è stata ed è, un paese di emigrazione, da un punto di vista storico l'emigrazione italiana viene tradizionalmente divisa in due periodi: la Grande Emigrazione, compresa tra la fine dell'Ottocento e gli anni Trenta, e l'Emigrazione Europea, che inizia dopo la Seconda Guerra Mondiale. Nel 2011, in occasione dei festeggiamenti per i 150 anni dell'Unità d'Italia, vi sono state numerose occasioni per riflettere su questa parte poco tematizzata, ma fondante, della storia italiana. Secondo Fondazione Migrantes (2011: 5, 17-18) nell'ultimo secolo e mezzo sono stati complessivamente 30 milioni gli italiani espatriati; oggi sono oltre 4 milioni gli italiani all'estero, e gli oriundi sono circa 70 milioni. Francesco Piobichchi (2014) riflette sul fatto che, nonostante questi numeri, non ve ne sia memoria collettiva.

La storia delle migrazioni e delle sue tragedie [...] ha attraversato quasi tutte le famiglie italiane per due secoli, ma nessuno se ne ricorda più. [...] Occorrerebbe chiedersi perché la storia dell'immigrazione, dell'essere costretti a partire come braccia da lavoro in paesi lontani, non sia diventata patrimonio comune come quella del risorgimento o della resistenza in Italia. [...] Eppure questi uomini e queste donne [gli italiani emigrati] per quasi due secoli, decennio dopo decennio, hanno contribuito in maniera fondamentale, con il loro sudore e le loro rimesse dall'estero, allo sviluppo di questo paese. Come i migranti che muoiono oggi a sud delle nostre frontiere chiuse, anch'essi perdevano la vita tra i flutti del mare, nelle miniere, nei ghetti di grandi città indifferenti. Come i migranti che oggi sono braccianti, facchini e manovali, anch'essi lavoravano come esercito di riserva, discriminati, etichettati come utili bersagli per la guerra tra poveri.

C'è una differenza tra le storie dei migranti di ieri e quelle di oggi? Io penso di no. Noi non siamo solo un popolo di santi, di poeti eroi e navigatori, siamo anche un popolo di lavoratori migranti, ma ci vergogniamo di ammetterlo. Forse ce ne dimentichiamo perché le storie dei nostri nonni assomigliano troppo a quelle dei migranti che oggi attraversano le nostre frontiere. Forse ce ne dimentichiamo perché quelle storie assomigliano a quelle delle nuove generazioni che hanno ripreso ad emigrare dal nostro paese per andare a fare i facchini, i camerieri e gli operai in altre nazioni.

Gabriele Ballarino e Nazareno Panichella (2016) si sono dedicati alla "grande migrazione" dal Meridione verso il Centro-Nord Italia tra gli anni '50 e '70 del Novecento. Nonostante esso sia stato probabilmente il movimento di popolazione più importante nella storia dell'Italia contemporanea (si sono spostate più 2 milioni di persone, modificando profondamente la struttura sociale e demografica del paese), oggi si sa ancora poco sugli esiti nel lungo periodo delle migrazioni interne, in particolare sull'integrazione dei figli degli immigrati meridionali non ritornati "al paese", ma insediatisi stabilmente al Centro-Nord, formandovi una famiglia (i due terzi complessivamente).

Secondo i dati della Fondazione Migrantes (2016) negli ultimi 10 anni la mobilità italiana è aumentata del 54,9%, passando da poco più di 3 milioni di iscritti nel 2006 all'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero) a oltre 4,8 milioni al 1° gennaio 2016. Rispetto al 2015 si registra un aumento del

messe si ridurrebbero nella cadenza e nell'ammontare.

⁸ Prendiamo questi dati da MIUR Rapporto (2016: 137-141).

⁹ Gli immigrati G1 comunitari presentavano un tasso del 33,3%, quelli extra-comunitari uno del 29,4%.

3,8% (+ 174.516). La maggior parte delle iscrizioni sono per espatrio (oltre 2,5 milioni) e per nascita (1.888.223). Nel 2015 il 69,2% dei trasferimenti (circa 75mila italiani) ha avuto luogo in Europa, che si conferma essere il continente maggiormente scelto per emigrare (al primo posto si trova la Germania, con 16.568 nuovi immigrati italiani, con un numero simile segue poi il Regno Unito, e con più di 10mila ingressi si trovano Svizzera e Francia. Le regioni da cui si parte di più sono la Lombardia (10.728), il Veneto (10.374), la Sicilia (9.823), il Lazio (8.436) ed il Piemonte (8.199).

Un nuovo fenomeno è quello dei "nuovamente migranti", ossia dei cittadini di origine straniera emigrati prima in Italia, dove hanno soggiornato a lungo mettendovi radici e ottenendone la cittadinanza, che coinvolti dalla recessione economica e occupazionale, decidono di lasciare questo paese per cercare altrove nuove prospettive, secondo (*op. cit.*: 3):

La mobilità è una risorsa, ma diventa dannosa se è a senso unico, quando cioè è una emorragia di talento e competenza da un unico posto e non è corrisposta da una forza di attrazione che spinge al rientro.

Solo con il giusto equilibrio tra partenze e rientri avviene la "circolazione", che è l'espressione migliore della mobilità in quanto sottende tutte le positività che derivano da un'esperienza in un luogo altro e dal contatto con un mondo diverso. [...] La corretta politica dovrebbe tutelare non tanto (e non solo) la libertà di circolazione, ma due forme di diritto diverse ma legate tra loro ovvero il diritto di migrare e il diritto di rimanere nella propria terra e questo accade solo e unicamente se al centro di ogni ragionamento e di ogni azione si pone la persona e il suo benessere e non l'interesse – economico o politico – di alcuni a danno di altri.

Questi dati si possono integrare con quelli IDOS-UNAR (2016), che osserva come nel 2015 l'Italia aveva 5milioni di stranieri residenti, ossia un settimo dei 35milioni di stranieri residenti nell'Unione Europea, e 5.200.000 cittadini italiani residenti all'estero: in questo anno, per la prima volta dopo lungo tempo, i connazionali emigrati erano tornati ad essere in maggioranza. A prima vista sembrerebbe che gli stranieri in Italia abbiano rallentato la loro crescita (alla fine del 2015, rispetto all'anno precedente, gli stranieri in Italia erano aumentati di 12mila unità, mentre gli italiani all'estero registravano un +200mila), mentre il bilancio demografico dell'Istat mostra un'intensa movimentazione, con 250mila persone registrate in provenienza dall'estero contro 45mila registrate in uscita; vi sono poi 72mila nuovi nati da entrambi genitori stranieri, e 64mila immigrati a cui non è stato rinnovato il permesso di soggiorno, a queste 431mila persone si aggiungono 178mila stranieri diventati cittadini italiani, per un totale di oltre 600mila persone in movimento. I cittadini italiani di origine straniera, tenuto conto di tutte le acquisizioni di cittadinanza nel tempo, vengono stimati come 1.150.000; nel 2050, a tasso invariato potrebbero essere oltre 6 milioni di italiani con retroterra migratorio.

Passiamo ora all'immigrazione dall'estero verso l'Italia, provando a ripercorrerne le tappe più significative del processo migratorio negli ultimi decenni.¹⁰ E' dagli anni '70 del Novecento che l'Italia, fino ad allora paese di significativa emigrazione, si è trasformata anche in un paese di immigrazione (è del 1973 il primo saldo migratorio positivo). All'inizio prevalevano i ritorni degli italiani emigrati ed espulsi dal mercato del lavoro in seguito alla crisi di quel periodo; successivamente hanno preso il sopravvento gli arrivi di stranieri, giunti alla spicciolata negli anni '80 prevalentemente dai paesi slavi, dalla Cina e dal Nord-Africa. Nel 1981 per la prima volta l'Istat censisce gli stranieri in Italia, arrivando a contare 321mila presenze. Dal 1991 inizia una forte ondata migratoria dall'Albania, con le navi cariche di migranti attraccate nei porti pugliesi.¹¹ Il tipo di immigrazione si è poi modificato nel nuovo secolo con gli allargamenti dell'Unione Europea a nuovi Paesi:¹² la libertà di movimento e di lavoro fa sì che oggi un quarto dei cittadini stranieri in Italia sia comunitario, spostando il flusso migratorio verso l'Italia da sud-nord a est-ovest. Dal 1991 al 2015 il numero di immigrati è passato da poco più di 350mila, a più di 5 milioni; l'Italia, nel 2015 con una percentuale di stranieri dell'8,2%, rientra nella fascia media dei paesi europei¹³ (essa viene abbondantemente superata da molti paesi del Centro-Nord dell'Europa, dalla Spagna ed è molto lontana dal 23,8% della Svizzera e dal 45,3% del Lussemburgo). Dal 1981 al 2011 la popolazione straniera è cresciuta ogni anno ca. del 10,3%, mentre quella italiana si è ridotta progressivamente; gli immigrati quindi contribuiscono fortemente all'ampliamento della po-

10 Ci facciamo accompagnare dalle riflessioni e dai dati del *XX Rapporto* della Fondazione ISMU (2014), del *XXI Rapporto* della Fondazione ISMU (2015), del *Dossier Statistico Immigrazione* di IDOS-UNAR (2016), degli *Indicatori demografici. Stime per l'anno 2015* di Istat (2016a), del *XXV Rapporto Immigrazione 2015* di Caritas e Migrantes (2016) e del *Bilancio Demografico Nazionale* di Istat (2016c).

11 Entrate nella memoria collettiva attraverso i telegiornali, e anche grazie al film del 1994 di Gianni Amelio *Lamerica*.

12 Si tratta nel 2003 di Repubblica Ceca, Cipro, Estonia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Slovacchia, Slovenia e Ungheria; nel 2007 di Bulgaria e Romania; nel 2013 della Croazia.

13 La media europea è del 6,2%, si tratta purtroppo di dati paragonabili solo in parte, perché sono legati alle politiche di acquisizione di cittadinanza dei singoli stati, molto eterogenee.

popolazione attiva (fra i 15 e i 65 anni) e sono una risorsa per l'Italia, che fatica a darsi un futuro demografico con le proprie forze¹⁴. Osserviamo ora alcune caratteristiche peculiari di questa crescita.

I numeri di stranieri e italiani. Secondo Caritas e Migrantes (2016) al 1° gennaio 2015 risiedevano in Italia 60.795.612 abitanti, di cui 5.014.437, l'8,2%, di cittadinanza straniera (fra essi 2.641.641, il 52,7%, sono donne): rispetto ad un anno prima la popolazione straniera è aumentata di 92.352 unità (+1,9%). Risultano validi 3.929.916 permessi di soggiorno (il 48,9% riguardanti donne); di essi 1.681.169 (57,2%) sono "con scadenza" (il 47,3% sono concessi a donne), e 2.248.747 (42,8%) sono "di lungo periodo" (per questi ultimi la percentuale femminile è del 50,1%).

Nel corso di quest'anno il numero totale dei residenti, per la prima volta negli ultimi novanta anni, ha registrato una diminuzione consistente: il saldo complessivo è negativo per 130.061 unità, il calo riguarda esclusivamente i cittadini italiani (-141.777 unità), la popolazione straniera è aumentata invece di +11.716 unità. Inoltre vi è stato un saldo naturale (nati meno morti) negativo di quasi 162mila unità, composto da un saldo positivo per i cittadini stranieri (quasi +66mila unità), e uno negativo per gli italiani (-227.390 unità). Continua la diminuzione delle nascite in atto dal 2008: nel 2015 i nati sono meno di mezzo milione, di cui circa 72mila sono gli stranieri, il 14,8% del totale. Dopo anni in cui i flussi migratori dall'estero riuscivano a compensare il calo demografico dovuto alla riduzione dei nati fra gli italiani (nel 2015 -141.750 abitanti), nel 2015 il saldo negativo delle nascite, unito alla continua diminuzione del saldo migratorio, ha portato per la prima volta al decremento della popolazione generale.

I generi. Fino alla fine degli anni Ottanta vi era un sostanziale equilibrio tra i due sessi, successivamente si è presentato invece un incremento dell'immigrazione maschile, per tornare poi nei primi anni Duemila ad un certo equilibrio. Dal 2009 si registra un superamento delle donne, dovuto all'aumento della richiesta di lavoro di cura e ai ricongiungimenti familiari: nel 2015 le donne sono il 52,7% del totale, con punte del 79% tra gli ucraini.

I paesi di origine e le nazionalità. Fino ai primi anni Novanta si rilevava la prevalenza dei marocchini, all'interno di una diffusa eterogeneità delle provenienze (il numero delle diverse nazionalità residenti è di poco inferiore a 200), nel 2003 quella albanese è diventata la prima nazionalità. Nel 2007, con l'ingresso della Romania nell'UE, il gruppo di questi cittadini è cresciuto di oltre il 350% in 5 anni, superando così gli albanesi. Oltre il 50% degli stranieri residenti in Italia sono cittadini di un paese europeo (si tratta di più di 2,6 milioni di persone, di cui 1,5 milioni cittadini UE). Seguono poi i cittadini dell'Europa centro-orientale di Paesi non UE (1,1 milioni); nel 21% dei casi l'origine si trova invece nel continente africano (soprattutto dall'Africa settentrionale, con il 13,3%, e occidentale, con il 6,1%), e nel 20% dei casi in quello asiatico; per entrambi i continenti si tratta di circa 1 milione di persone. Dalle Americhe arrivano meno di 400 mila residenti in Italia (7,5%), i paesi di origine sono quasi in America centro-meridionale. Le percentuali di cittadini dell'Oceania e di apolidi sono irrisorie. Bisogna osservare che sulla riduzione di residenti di alcune nazionalità di più antico insediamento (albanesi -4,6%, marocchini -2,6%, filippini -1,4%, moldavi -3,5% e polacchi -0,7%) influiscono non solo le migrazioni verso l'estero, ma anche l'elevato numero di naturalizzazioni, non compensato da nuovi flussi migratori in ingresso.

Nel 2015 le prime dieci cittadinanze in ordine di importanza numerica da sole raggruppano quasi il 65% del totale dei residenti stranieri, le prime cinque da sole quasi il 51%. La collettività più numerosa è quella rumena con 1.151.395 residenti, il 22,9% complessivamente, seguono quella albanese (467.687, il 9,3%), marocchina (437.485, l'8,7%), cinese (271.330, il 5,4%) e ucraina (230.728, il 4,6%); fra i primi dieci gruppi troviamo poi filippini, indiani, moldavi, bangladesi e egiziani.

Le differenze. Le diverse collettività mostrano modelli insediativi molto differenti tra loro: per la distribuzione sul territorio, per la composizione per genere, per la dimensione dei nuclei familiari, e per l'attività lavorativa (per alcune collettività si parla di "specializzazioni produttive").

La distribuzione sul territorio italiano è fortemente disomogenea: ad inizio 2015 quasi il 60% degli immigrati vive al Nord, il 25,4% al Centro, e il 15,2% al Mezzogiorno. Il Piemonte è la quinta regione per residenti stranieri, con un'incidenza percentuale sul totale italiano dell'8,5%, dopo Lombardia (23%), Lazio (12,7%), Emilia Romagna (10,7%) e Veneto (10,2%).

14 Se si commentano con i demografi Gerardo Gallo e Evelina Paluzzi (2012) i dati dell'ultimo censimento in Italia, del 2011, si nota come dopo vent'anni (dal 1981 al 2001) di staticità demografica la popolazione sia tornata a crescere, arrivando ai 60 milioni di persone, con un incremento di 2,5 milioni di persone, e una variazione percentuale a livello nazionale del 4,3%, particolarmente rilevante nel Nord-Est (+ 8%). Dall'analisi per cittadinanza emerge che l'aumento è da attribuirsi quasi esclusivamente al contributo dei cittadini stranieri (sia per i consistenti flussi migratori, sia per il tasso di fertilità), perché contemporaneamente la popolazione italiana è rimasta stazionaria: questi due fenomeni insieme hanno fatto sì che l'incidenza degli stranieri sul totale dei censiti triplicasse, passando da 23 stranieri per mille censiti nel 2001, a 63 stranieri nel 2011.

Aumenta la stabilizzazione. Vi è un numero elevato di ricongiungimenti familiari (i permessi di soggiorno per motivi familiari rappresentano il 40% degli ingressi del 2014) e oltre la metà (57,2%) dei cittadini non comunitari ha un permesso CE come lungo-soggiornanti.¹⁵ Aumentano costantemente le acquisizioni di cittadinanza, in particolare quelle riconducibili a interi gruppi familiari e fra le collettività di antico insediamento in Italia, che hanno maturato il requisito decennale di residenza continuativa (si tratta al 22,3% di marocchini e al 16,4% di albanesi). Nel 2015¹⁶ sono stati 178mila i nuovi cittadini italiani, il gruppo maggiore è quello dei minorenni (39,4%): in questo caso si tratta probabilmente di trasmissione automatica da genitore neo-naturalizzato ai figli. Si osserva inoltre un picco di acquisizioni a 18 anni, che riguarda in gran parte (oltre il 75%) ragazzi nati in Italia che, prima di compiere i 19 anni e se soddisfano determinati requisiti, ottengono di diritto la cittadinanza italiana.¹⁷ Fra i neo-maggiorenni il tasso percentuale di acquisizione è dell'8,3%, il doppio rispetto al gruppo 0-17 anni, e fino a otto volte maggiore rispetto alle fasce di età centrali o anziane.

Diminuiscono i single e aumentano le famiglie. Negli ultimi 20 anni la presenza straniera ha acquisito sempre più caratteristiche di tipo familiare e stanziale. Nel 1991 le famiglie con almeno un componente straniero erano 235mila, oggi sono salite a quasi 2 milioni. Le coppie con figli rappresentano il 59,6% dei residenti, quelle senza prole il 10,6%, i single incidono per il 21,6% e sono più presenti nelle grandi città (Napoli, Milano e Roma). I gruppi etnici che vivono in coppia con figli sono principalmente fra gli egiziani (74,5% dei residenti) e i cinesi (73,2%), mentre la nazionalità con più single si trova fra gli ucraini (46,3%). Il 10% dei minori vive con un solo genitore (in 4 casi su 5 con la madre), questa percentuale sale al 15% a Milano e al 20% a Roma e a Napoli. Sono in leggera diminuzione i matrimoni misti (18.273 nel 2013, il 9,4% delle nozze), ai quali si aggiungono quelli tra partner entrambi stranieri (7.807, il 3,8% del totale).

All'incremento delle famiglie si affianca quello dei *minori*. All'inizio degli anni Novanta erano poco più di 100mila, nel 2001 erano già triplicati arrivando a 323mila, nel 2006 la loro presenza è raddoppiata (628mila), fino a superare nel 2015 il milione (1.085.000), essi rappresentano ormai il 21,6% dei residenti stranieri. I minori non accompagnati¹⁸ arrivati via mare in Italia sono stati 12.360 nel 2015, l'8% degli arrivi complessivi, per la maggioranza sono ragazzi maschi eritrei, egiziani, gambiani e somali.

Gli *alunni stranieri* da fenomeno marginale sono diventati realtà strutturale. Il loro aumento conseguente all'incremento dei ricongiungimenti familiari e alle nascite fra gli immigrati, ha stabilmente cambiato il volto della scuola italiana. Nei primi anni Novanta la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana era minoritaria: nell'anno scolastico 1991/1992 erano poco meno di 26mila, mentre a partire dal Duemila le statistiche cominciano a segnalare una presenza significativa:¹⁹ 147mila nel 2000, 300mila nel 2003, oltre 600mila nel 2008, fino ad arrivare a essere 814.187 nel corso dell'a.s. 2014/2015, con un incremento di 11.343 unità rispetto al 2013, e un'elevata incidenza di nati in Italia. Si tratta di un dato in controtendenza rispetto a quello degli alunni italiani, che continuano a diminuire (-0,6%).

Il lavoro e la crisi. Dal 2010 gli ingressi di non comunitari con permesso per motivi di lavoro sono calati dell'84%, in primo luogo a causa degli effetti della crisi economica, che rende l'Italia non più attraente dal punto di vista occupazionale. Inoltre gli stranieri sono più colpiti dalla crisi rispetto agli italiani, il loro tasso di occupazione è in calo per il settimo anno consecutivo. Ciò nonostante nel 2014 registrano un tasso di attività maggiore rispetto agli autoctoni²⁰ (58,5% contro il 55,4%), anche se fra loro la disoccupazione continua a crescere²¹ (nel 2014 sono 465.700 unità, 11mila in più rispetto

15 Nell'ultimo quadriennio la percentuale di cittadini extracomunitari in possesso di un permesso di lungo periodo ha superato la soglia simbolica del 50% (sono il 57,2%, rispetto al 46,3% del 2011), questa quota è particolarmente alta tra albanesi (68,9%), marocchini (65,3%) ed egiziani (57%).

16 Nel 2014 i nuovi italiani erano stati 129.887 (+29,0% rispetto al 2013, nel 2012 erano state poco più di 60mila le domande accettate).

17 V. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

18 L'Italia è al terzo posto in Europa per domande di protezione internazionale presentate dai minori non accompagnati. Dati aggiornati sono disponibili sul sito della Fondazione ISMU <http://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/>.

19 Cfr. 3.4.1 I figli di immigrati nelle scuole italiane: dimensioni e composizione.

20 Questo alto tasso di attività nasconde un vantaggio solo apparente per la componente giovanile: si spiega infatti con la fuoriuscita precoce di questi giovani dal sistema di istruzione e formazione (il 34,4% tra gli extracomunitari contro il 13,5% tra gli italiani). I figli degli immigrati, fortemente concentrati nella formazione professionale, si spostano più rapidamente dalla scuola al lavoro, ma hanno maggiori difficoltà a trovare occupazioni stabili, hanno tassi di disoccupazione più elevati rispetto ai figli di italiani nella stessa fascia di età, sono sotto-rappresentati nei lavori qualificati e sono più esposti, come i loro genitori, al rischio di sovra-qualificazione.

21 A partire dal 2008 i lavoratori stranieri sono stati quelli che hanno subito maggiormente la crisi, il loro tasso di occupazione ha perso l'8,5%, rispetto al 2,7% per gli italiani (l'occupazione degli immigrati è concentrata in pochi settori, alcuni dei quali duramente colpiti dalla recessione, come l'industria manifatturiera e l'edilizia). Per effetto della crisi, e della conseguen-

all'anno precedente, corrispondente a un tasso del 16,9% contro il 12,2% degli italiani). Gli stranieri hanno superato la soglia del 10% del totale degli occupati, coprendo spesso una domanda di lavoro non appetibile per la mano d'opera autoctona.

La distribuzione degli occupati stranieri mostra una collocazione caratteristica che li vede impiegati nel settore dei servizi collettivi e personali (29,8%), nell'industria (18,4%), nel settore alberghiero e della ristorazione (10,9%), nelle costruzioni (9,6%) e nel commercio (8,3%); in questi cinque ambiti è collocato il 77,0% degli immigrati. Le donne straniere sono inserite prevalentemente nei cosiddetti settori delle "tre C": caring, cleaning e catering (cura, pulizia e ristorazione).

Trovare lavoro è molto più difficile per chi non è italiano, o non lo è di nascita, rispetto ad un autoctono: i dati di una recente ricerca²² mostrano infatti che, a parità di competenze, uno straniero ha una possibilità dimezzata di venir contattato per un colloquio rispetto ad un italiano. Inoltre la quota di lavoro non qualificato fra gli immigrati è del 36,5%, contro il 7,9% degli italiani. In tutte le posizioni poi i lavoratori immigrati hanno retribuzioni significativamente inferiori rispetto a quelle degli autoctoni: la retribuzione media mensile dichiarata dagli occupati italiani è di 1.356 euro, quella degli stranieri è di 965 euro, il 30% in meno.²³ I lavoratori poveri²⁴ stranieri rappresentano il 41,7% degli occupati stranieri, percentuale che per i loro omologhi italiani scende al 14,9%; le retribuzioni sono ulteriormente ridotte tra le donne straniere.²⁵ La condizione dei *working poor* comincia ad essere considerata un elemento non più residuale bensì caratterizzante il mercato del lavoro italiano. Un fenomeno evidenziato infine da Paolo Emilio Cardone e Oliviero Casacchia (2013) è quello del sotto-inquadramento strutturale dei lavoratori stranieri in Italia, essi sono attivi principalmente nei settori meno qualificati, garantiti e retribuiti dell'economia nazionale. Secondo i dati Istat (2015d) il 29,9% degli occupati stranieri (15-74 anni) dichiara di svolgere un lavoro meno qualificato rispetto al proprio titolo di studio e alle proprie competenze professionali (la percentuale scende al 23,6% tra i naturalizzati,²⁶ e all'11,5% tra gli italiani), questo riguarda in maniera ancora più sentita le donne.²⁷ I tre ostacoli maggiormente indicati dal campione sono la scarsa conoscenza dell'italiano (33,8%), il mancato riconoscimento del proprio titolo di studio (22,3%), e motivi socio-culturali (21,1%).

te disoccupazione, sono stati 154.686 i permessi di soggiorno che, giunti a scadenza, non sono stati rinnovati, con il conseguente obbligo per gli interessati di lasciare l'Italia (+6,2% rispetto al 2013). Secondo i dati di Istat (2014d) rispetto al 2008, le famiglie straniere senza pensionati e redditi da lavoro sono più che triplicate, e molti capifamiglia stranieri hanno trovato come unica soluzione alle peggiorate condizioni di vita il rimpatrio della moglie e dei figli. V. anche (Adamopoulou e Giorgi 2016).

22 Il gruppo di ricerca di Giovanni Busetta et al. (2016) ha voluto verificare sul campo che cosa vuol dire cercare lavoro come straniero in Italia, fra luglio 2013 e ottobre 2014 ha costruito e inviato 22.000 curricula fittizi a tutte le imprese che offrivano lavoro online, analizzando poi il tasso di risposta con il quale le 1.542 imprese coinvolte invitavano il singolo candidato a effettuare un colloquio, ritenendo che questo fosse un buon indicatore delle sue opportunità lavorative. I falsi curricula inviati di italiani e stranieri erano assolutamente equivalenti: i candidati infatti avevano tutti la stessa età, risiedevano tutti a Roma, ed avevano lo stesso livello di preparazione scolastica o universitaria, adeguata alla specifica domanda lavoro. Gli unici elementi distintivi fra i profili dei candidati erano il genere, il luogo di nascita (per gli italiani e i G2 era Roma, mentre era un paese estero per i G1), così come il luogo di conseguimento del titolo di studio (per gli italiani e i G2 era nuovamente Roma, mentre per gli stranieri G1 si trattava della capitale del loro Stato di origine). Dall'esperimento è emerso come esista una differenza rilevante tra il trattamento riservato ai candidati italiani (il 52% dei quali ha ricevuto risposta) e quello riservato ai candidati stranieri (fra cui il 28% è stato ricontattato). Fra questi ultimi è emersa poi un'ulteriore differenza, la prima generazione è stata ricontattata solo nel 24% dei casi, la seconda nel 32%. Un altro criterio di differenziazione è la provenienza etnica: fra le nazionalità maggiormente discriminate troviamo quella marocchina, mentre i tedeschi sembrano i più favoriti. Le candidate donne sono quelle maggiormente discriminate, indipendentemente dal paese di origine, a venir ricontattate sono state solo il 23%.

23 Secondo i dati di un rapporto della Banca d'Italia ripreso da Enrico Di Pasquale et al. (2016), gli italiani spendono in consumi il 73% del proprio reddito, mentre per gli stranieri la quota è del 93%. Gli stranieri poi hanno una presenza ridotta di reti familiari di supporto in loco, e una minore disponibilità patrimoniale, in particolare per quanto riguarda l'abitazione: tra gli italiani i proprietari sono il 78,6%, tra gli stranieri il 23,4%. Beneficia del bonus fiscale per i redditi medio-bassi da lavoro dipendente il 31,9% delle famiglie straniere, contro al 21,2% di quelle italiane. Similmente il "bonus elettrico" e il "bonus gas" a sostegno delle famiglie in condizione di disagio economico viene utilizzato dal 10,3% delle famiglie straniere e dal 6,2% di quelle italiane. Gli autori riassumono così la situazione: "le famiglie straniere sono mediamente più povere rispetto a quelle italiane".

24 Lavoratore povero è chi ha una retribuzione inferiore a 2/3 del salario mediano calcolato su base oraria: più bassa è la remunerazione, più ci si allontana dal "decent work".

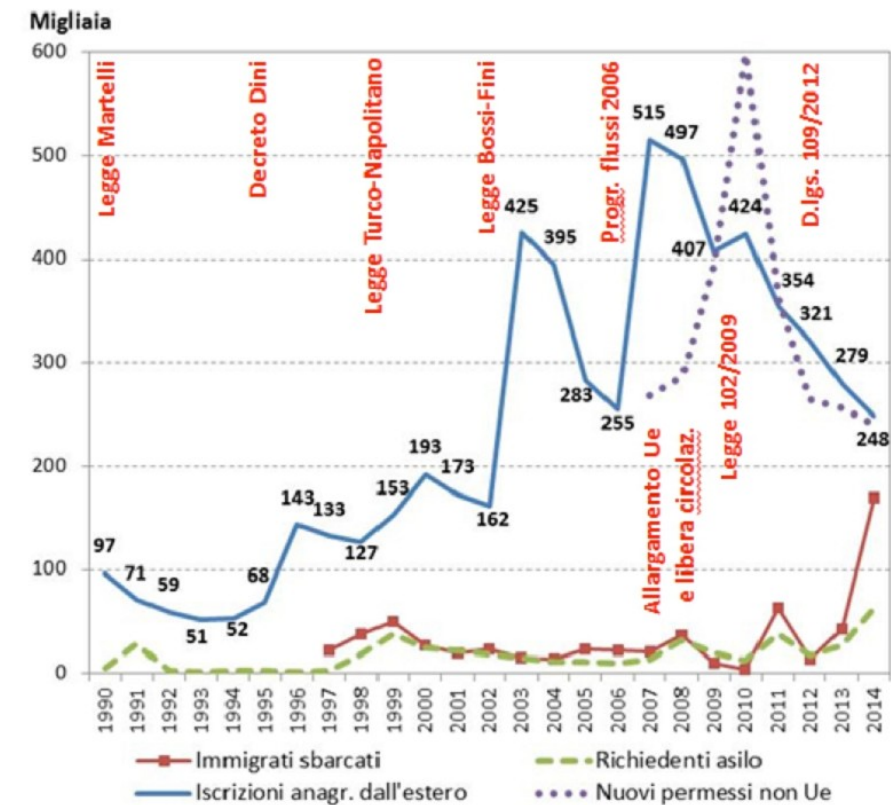
25 Fra gli italiani la percentuale di lavoratrici povere sul totale delle occupate è significativamente maggiore rispetto al gruppo dei maschi (27,6% vs. 10,4%), questo differenziale si ripresenta in maniera amplificata fra gli occupati stranieri (donne: 59,3%, uomini: 25,4%).

26 Per quel che ci è dato sapere, è la prima volta che l'Istat accosta alle due categorie "storiche", italiani e stranieri, una terza, quella dei naturalizzati.

27 Fra queste in particolare polacche, ucraine, filippine, peruviane, moldave e romene, spesso occupate nella cura della casa e/o della persona.

Migrazioni interne ed emigrazione. Oggi in Italia coesistono immigrazione dall'estero, emigrazione e migrazioni interne. Le migrazioni interne, che hanno avuto il loro apice negli anni Sessanta e Settanta, sono ancora elevate, il Trentino Alto Adige ha visto crescere negli anni la propria attrattiva, in Lombardia il fenomeno si è mantenuto stabile, il Sud invece continua a registrare flussi in uscita (sono quasi 100mila gli italiani e più di 10mila gli stranieri che nel 2015 si sono spostati dal Sud al Centro-Nord Italia.). A partire dal 2000 si mostra una ripresa dell'emigrazione degli italiani verso l'estero, attualmente si tratta di ca. il 10% degli italiani in Italia. Nel 2015 circa 147 mila persone hanno lasciato l'Italia²⁸.

Grafico 7: sbarchi, richieste di asilo, iscrizioni anagrafiche dall'estero e permessi di soggiorno in Italia nel 1990-2014²⁹



Fonte: Istat e Ministero dell'interno

Dati precisi sulla *natalità* ci vengono dal rapporto di Istat (2015c): nel 2014 è stata registrata la nascita di 502.596 bambini, quasi 12mila in meno rispetto all'anno precedente.³⁰ Le donne italiane hanno avuto in media 1,29 figli, quelle straniere 1,97³¹ (per queste ultime il calo è significativo rispetto al 2008, quando ne avevano avuti 2,65). Le donne italiane in età riproduttiva sono sempre meno, con una propensione sempre più bassa ad avere figli, mentre si mantiene stabile il livello dei nati con almeno un genitore straniero (poco più di 104mila, il 20,7% dei nati), sono invece in lieve calo i nati con entrambi i genitori stranieri, che scendono a 75.067, il 14,9% sul totale (quasi 5mila in meno in due anni). Dei 488.000 bambini nati in Italia nel 2015 387.000 sono nati da entrambi i genitori italiani, mentre 73.000 (il 15%) hanno entrambi i genitori stranieri e 28.000 (quasi il 6%) hanno un genitore straniero.

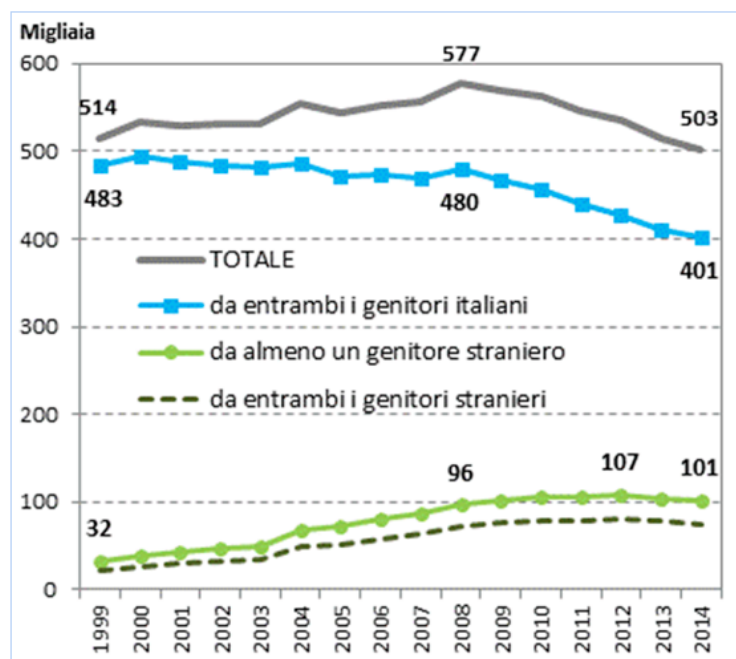
Se ci si concentra sui minori, analizzando il grafico qui sotto si osserva come, di fronte a una diminuzione costante delle nascite a partire dal 2008, derivante da una ridotta prolificità delle coppie italiane, rimanga invece relativamente costante il contributo demografico dato dalle coppie miste, o con ambedue i genitori stranieri.

28 Fra essi oltre 100mila sono gli italiani, tra questi è sempre più significativo il numero dei nati all'estero (più di 20mila nel 2014, e circa 25mila nel 2015; sono prevalentemente cittadini di origine straniera, che emigrano in un Paese terzo o fanno rientro nel Paese d'origine, dopo aver trascorso un periodo in Italia, ed aver acquisito la cittadinanza italiana).

29 Riproduzione della fig. 2 di De Santis e Strozza (2015); rispetto alle scelte politiche degli ultimi decenni cfr. p. 532 e sgg..

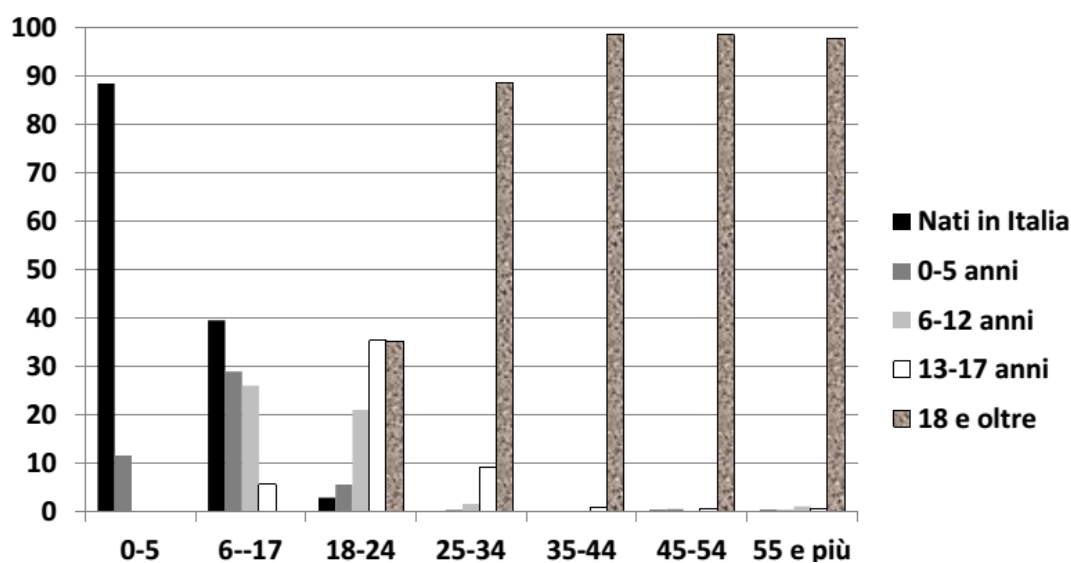
30 Viene confermata la fase di diminuzione della già bassa fecondità in atto dal 2010: nel 2014 il numero medio di figli per donna scende a 1,37, rispetto a 1,46 del 2010.

31 Sempre secondo Istat (2015c), se si considera la cittadinanza delle madri straniere, nel 2014 in Italia al primo posto si confermano come numericamente più prolifiche le donne rumene (19.730 nati), seguite da marocchine (12.217), albanesi (9.606) e cinesi (5.039). Queste quattro comunità insieme raccolgono il 47,2% delle nascite da madri straniere in Italia.

Grafico 8: nati per cittadinanza dei genitori, Italia, 1999-2014³²*Figura 6 - Nati per cittadinanza dei genitori. Italia, 1999-2014*

Fonte: Istat.

La *stanzialità del progetto migratorio* di molte famiglie straniere emerge dal grafico sottostante: nel 2014 in Italia quasi il 90% dei bambini stranieri in età prescolare era nato in Italia; nella fascia 6-17 anni si trattava di quasi il 40%, inoltre quasi il 30% vi era arrivato prima dei 6 anni; la situazione cambia drasticamente già nella fascia successiva, quella dei 18-24 anni: i G2 e G,175 insieme, arrivano a ca. il 10%; mentre gli ultra 25enni sono quasi esclusivamente stranieri arrivati in Italia da maggiorenni.

Grafico 9: percentuale di stranieri residenti in Italia nel 2014 per fasce di età ed età di arrivo in Italia³³

Istat (2015e) attesta come il *grado di istruzione degli stranieri* è simile a quello degli italiani: nella fascia di età fra i 15 e i 64 anni gli stranieri con un titolo di studio fino alla licenza media sono il

³² Riproduzione della fig. 6 di De Santis e Strozza (2015).

³³ Riproduzione del grafico di Gian Carlo Blangiardo mostrato il 3 dicembre 2015 in occasione della presentazione del XXI Rapporto di Fondazione ISMU (2015), elaborazione ISMU su dati Istat 2015.

50,1% (gli italiani il 43,1%); quelli con un diploma di scuola superiore sono il 40,4% (gli italiani il 42,0%) e il 9,5% è laureato (contro il 14,9% degli italiani). A differenza della popolazione italiana, per la quale con l'aumentare dell'età decresce la percentuale di chi possiede un diploma di scuola superiore, gli stranieri presentano un'incidenza stabile nelle diverse classi di età (con l'eccezione, preoccupante, di quella fra i 15 e i 24 anni, verosimilmente a causa di un abbandono precoce della scuola). Le differenze maggiori fra stranieri e autoctoni emergono rispetto al genere: le donne straniere hanno livelli di istruzione molto simili alle donne italiane (ambedue conseguono titoli di studio elevati in misura maggiore rispetto agli uomini), mentre per gli uomini stranieri il livello di istruzione è minore rispetto agli autoctoni.

A livello religioso, le stime di IDOS-UNAR (2016) mostrano come fra gli stranieri i cristiani sono quasi 2.700.000 (il 53,8% del totale, con prevalenza degli ortodossi), i musulmani più di 1.600.000 (32,2%), i fedeli di religioni orientali (induisti, buddisti, sikh e altri) più di 330mila, gli ebrei circa 7.000, i seguaci di religioni tradizionali 55mila, gli appartenenti a gruppi religiosi più difficilmente classificabili 84mila, mentre ammontano a 221mila gli atei e gli agnostici. Un panorama multireligioso estremamente articolato, che non trova ancora un adeguato riconoscimento nell'attuale contesto giuridico.

La (Fondazione Leone Moressa 2016) nel suo *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione. L'impatto fiscale dell'immigrazione* osserva per l'Italia come l'immigrazione rivesta dal punto di vista economico e fiscale un ruolo sempre più importante. Nel 2015 gli italiani in età lavorativa erano il 63,2%, mentre tra gli stranieri raggiungevano il 78,1%. Nello stesso anno la ricchezza prodotta dagli stranieri in termini di valore aggiunto era pari a 127 miliardi (l'8,8% del valore aggiunto nazionale), di poco inferiore al fatturato del "gruppo Fiat", un valore simile a quello prodotto dal comparto tedesco della fabbricazione di veicoli. Fra i benefici portati dalla migrazione al "Sistema Italia" vi sono i contributi pensionistici versati dagli stranieri occupati, che nel 2014 hanno raggiunto 10,9 miliardi, con essi si sono finanziate 640mila pensioni italiane; il gettito Irpef complessivo pagato dai contribuenti stranieri è stato di 6,8 miliardi (pari all'8,7% del totale contribuenti). Nel 2015 si contano 656mila imprenditori immigrati e 550mila imprese a conduzione straniera (il 9,1% del totale), nei cinque anni precedenti le imprese condotte da italiani sono diminuite del -2,6%, mentre quelle condotte da immigrati hanno registrato un incremento del +21,3%. Queste ultime contribuiscono, con 96 miliardi di euro, alla creazione del 6,7% del Valore Aggiunto nazionale. Secondo il suo direttore scientifico, Stefano Solari (2015), essendo la popolazione immigrata prevalentemente giovane, le entrate dello Stato italiano dovute a persone nate all'estero realizzano regolarmente un saldo di cassa attivo, con un beneficio per le finanze pubbliche di quasi quattro miliardi: l'immigrazione quindi aiuta gli italiani anche finanziariamente ed economicamente.

Desideriamo in conclusione aggiungere alcune riflessioni ai dati "nudi e crudi". IDOS-UNAR (2013: 127) valutano che gli stranieri in Italia oggi sono soprattutto persone che vivono con la propria famiglia, in case di affitto e a volte di proprietà, inseriti nei segmenti meno retribuiti del mercato del lavoro e in possesso, grazie alle direttive comunitarie che l'Italia ha dovuto recepire,³⁴ di una serie di diritti.³⁵ La presenza di persone provenienti da altri paesi e dei loro figli è quindi diventato ormai un fenomeno strutturale, non si tratta di "ospiti" temporanei, ma di segmenti stabili e significativi della popolazione. L'Italia sarebbe quindi un paese in cui è presente una forma di (*op. cit.*: 15): "razzismo utilitarista che porta ad accettare il cittadino straniero solo nella misura in cui esso serve e non fa valere le sue esigenze". Molti italiani infatti sono affetti da una "smemoratezza diffusa", che li porta a dimenticare di essere stati e di essere ancora un popolo di emigranti, e che fa sì che abbiano atteggiamenti e comportamenti schizofrenici verso gli immigrati. I gruppi politici che nel tempo hanno tuonato più forte contro gli stranieri "clandestini", sono poi quelli che nel tempo hanno coltivato e sfruttato la posizione di irregolarità degli stessi. Rispetto ad altri paesi, la presenza di un numero consistente di popolazione straniera irregolare è endemica in Italia, e strettamente collegata alle scelte politiche degli ultimi decenni: di fronte a leggi assai restrittive per ottenere permessi di soggiorno, vi sono stati con

34 Cécile Kyenge, primo e a oggi unico Ministro per l'Integrazione (senza portafoglio) durante il Governo Letta (da aprile 2013 a febbraio 2014) e, come da lei notato, prima ministra nera, sottolinea che il raggiungimento di diritti scontati in ambito amministrativo e legislativo, è di regola conseguente a puntuali impugnazioni in tribunale, scrive in IDOS-UNAR (2013: 7): "E' fondamentale che siano stati fatti questi passi in avanti. Dispiace però che spesso ciò avvenga a seguito della minaccia di un procedimento di infrazione da parte dell'Unione Europea o costretti da sentenze della Corte Costituzionale o della Cassazione o dei giudici di merito."

35 Fra questi il permesso di soggiorno di lungo periodo conseguente alla direttiva CE 109/2003, che estende ai cittadini di paesi terzi residenti una serie di diritti prima assicurati ai soli cittadini comunitari; così come la legge comunitaria n. 97/2013, che vieta restrizioni legate alla cittadinanza, sia per l'accesso alle prestazioni assistenziali, sia per la partecipazione ai bandi per il pubblico impiego (con l'eccezione di posizioni legate all'esercizio di pubblici poteri).

ciclica regolarità,³⁶ e con un approccio assolutamente "bipartisan", sanatorie che hanno permesso a chi da anni viveva e lavorava in Italia, di poter finalmente legalizzare il proprio stato dietro erogazione di significativi contributi in denaro; questo ha permesso ad esempio ai genitori emigrati senza figli al seguito di poter, finalmente, fare domanda di ricongiungimento familiare. Di fatto fino ad un decennio fa, il modello migratorio italiano prevedeva lavoro in nero e senza documenti per alcuni anni, per poi presentare domanda di regolarizzazione quando se ne presentava la possibilità.

Questa analisi si sovrappone per ampi tratti con quella fatta da OCSE (2014b: 6), che vede l'Italia come un "caso particolare" rispetto all'integrazione nel mercato del lavoro degli immigrati e dei loro figli. La prima peculiarità è l'incidenza del lavoro sommerso e irregolare, che rappresenterebbe il 10% dell'economia. Questo fenomeno è in parte attribuibile all'immigrazione clandestina, e alle ripetute regolarizzazioni che fanno storicamente parte del percorso di integrazione in Italia. Una seconda caratteristica, correlata, è che il sistema dei permessi fa sì che circa la metà degli immigrati extracomunitari ottenga uno status temporaneo prolungato e del tutto precario, mentre il resto deve affrontare un lungo e incerto cammino verso la naturalizzazione.³⁷ Inoltre, le grandi disparità nelle caratteristiche economiche, sociali e istituzionali fra le regioni italiane ostacolano l'integrazione degli immigrati rispetto ai nativi, e favoriscono la mobilità interna.

Chiara Saraceno et al. (2013b: 12) notano come in Italia la realtà fattuale dell'immigrazione e la discussione pubblica e politica al riguardo, per lungo tempo abbiano avuto luogo su binari poco comunicanti. Di fronte ad un fenomeno migratorio diventato di massa nell'ultimo ventennio,

la discussione pubblica sul tema ha continuato ad essere caratterizzata da una visione sostanzialmente "emergenziale" del fenomeno, come una sorta di trauma inaspettato causato da eventi contingenti. Una visione che tende a leggere l'immigrazione come qualcosa di "esterno" rispetto alla struttura sociale italiana, che quindi può essere analizzato separatamente da essa.

A causa di questa visione emergenziale vengono generate due ottiche di lettura estremamente polarizzate: quella della "invasione", e quella della "solidarietà a prescindere". Di conseguenza, manca una descrizione adeguata del fenomeno, non vengono individuate le effettive criticità, e non si focalizzano le conseguenze di medio e lungo periodo delle scelte compiute, o che si evita di compiere.³⁸ Come risultato, un'ampia fetta della popolazione in Italia, profondamente radicata nel paese e parte integrante del suo funzionamento, composta in gran parte da individui giunti da tempo o nativi, quindi stranieri, e non immigrati, non fa parte della consapevolezza collettiva.

Inoltre gli stranieri in Italia sono soggetti di disuguaglianze che, a differenza di altri paesi, non vengono meno nel tempo. Fra queste pagare affitti più alti per alloggi di qualità inferiore³⁹, percepire un reddito familiare in media 40% più basso di quello degli autoctoni, essere attivi nei lavori meno qualificati⁴⁰ (quelli delle 3D: dirty, dangerous, degrading) senza possibilità di transito in una fascia superiore, ed avere un rischio molto più alto di povertà, deprivazione sociale e vulnerabilità economica.⁴¹

36 Si indicano qui gli anni delle diverse "occasioni normative" (condoni) e fra parentesi le istanze (di regolarizzazione) accolte: 1982 (5mila), 1986 (105mila), 1990 (218mila), 1995 (244mila), 1998 (217mila), 2002 (650mila), 2009 (222mila), 2012 (23mila); per le regolarizzazioni del 2009 e del 2012 nel 2014 non tutte le pratiche erano state concluse. Questo vuol dire che, se tutte le persone che hanno ottenuto un titolo di soggiorno coincidessero con quelle attualmente residenti in Italia, un terzo di loro l'avrebbe ricevuto tramite una sanatoria.

37 I termini di legge per ottenere una risposta alla domanda sono di 730 giorni, ma vengono assai spesso superati. L'ottenimento della cittadinanza poi non è un diritto, ma è discrezionale (ad eccezione dei casi di matrimonio con un italiano e di domanda per i diciottenni nati e cresciuti ininterrottamente in Italia), e quindi non vi sono vie giuridiche facilmente praticabili per appelli e ricorsi. 1.3.1 La legislazione italiana su immigrazione e cittadinanza.

38 Cécile Kyenge, così si esprimeva in IDOS-UNAR (2013: 7):

La cultura dell'accoglienza e la capacità di adattamento, che certamente caratterizzano l'Italia, hanno dovuto, per lungo tempo, supplire la mancanza di politiche pubbliche organiche sull'immigrazione e l'integrazione. / La carenza di una *governance* del fenomeno migratorio ha prodotto, da una parte, marginalità e sofferenza di una larga fetta della popolazione di origine straniera, dall'altra, lo spaesamento degli autoctoni davanti alle sempre più evidenti trasformazioni demografiche; spaesamento che si è tradotto talvolta in ostilità, anche a causa di messaggi poco accorti diffusi da alcuni media, politici e uomini delle istituzioni. / La conferma della presenza nell'attuale Governo del Ministro per l'integrazione rappresenta una scelta chiara e definitiva di voler abbandonare l'approccio emergenziale e disorganico alla questione, per pervenire alla costruzione di un vero progetto di politiche di integrazione, in linea con i valori alla base della nostra società e con un ruolo che l'Italia deve svolgere in Europa e nel mondo.

39 Per Torino in particolare nota Francesco Ciafaloni (2006: 162):

Il divario fra italiani e stranieri si coglie anche nelle soluzioni più modeste (una o due camere), vissute dal 21% delle famiglie straniere vs. il 5% degli italiani. La dimensione dell'alloggio in rapporto al numero delle persone che vi vivono potrebbe essere anche un indicatore indiretto del livello di reddito delle famiglie degli intervistati. In realtà, nel caso degli stranieri l'accesso all'alloggio rappresenta un ambito in cui la disponibilità economica può non essere sufficiente a superare muri di diffidenza e radicati stereotipi.

40 Cfr. anche OCSE (2014b: 8).

41 Il 38% delle famiglie straniere, quattro volte più delle italiane, in caso di perdita di lavoro non avrebbe risorse disponibili per più di tre mesi.

Per le famiglie straniere inoltre, con il crescere del numero di figli non aumenta il rischio povertà, ma ne viene aumentata l'intensità: la maggioranza dei minori stranieri vive in famiglie povere. In molti paesi queste disuguaglianze sono intrinseche all'esperienza dei neo-immigrati, ma col tempo e l'acquisizione di risorse linguistiche, culturali e pragmatiche le disuguaglianze si attenuano fino a scomparire. In Italia questo accade in parte nei primi anni di immigrazione, per poi fermarsi senza superare una certa soglia; ciò porta a pensare che il limitato sviluppo socioeconomico degli stranieri in Italia soffra di forti limiti di mobilità sociale.

Il gruppo Tortuga (2016), elaborando dati Eurostat, ha monitorato per otto anni la percentuale di persone in "grave privazione materiale", che quindi non solo hanno un reddito molto ridotto, ma anche condizioni di vita molto basse. Emerge come, dopo il periodo di forte crisi iniziato nel 2008, l'Italia si sta riallineando alla media UE, con eccezione delle famiglie straniere che vi risiedono, per cui la povertà è aumentata vertiginosamente, molto di più rispetto al totale italiano e, a partire dal 2012, in controtendenza rispetto ad esso. Massimo Baldini (2016) osserva che nel 2015 in Italia il rischio di povertà assoluta è salito soprattutto per le famiglie con figli, poiché la crisi ha determinato un forte calo dell'occupazione, con la conseguente riduzione dei redditi delle famiglie con adulti in età di lavoro; gli ultimi dati Istat evidenziano in particolare l'aumento della povertà tra le famiglie degli immigrati, in particolare quelle residenti al Nord: sono povere il 4,4% delle famiglie di soli italiani, e il 28,3% cento delle famiglie di soli stranieri; un minore su dieci in Italia vive in povertà assoluta, secondo lo studioso un dato non accettabile.⁴²

Secondo Giulio Cederna (2015) i tassi di deprivazione economica e socio-culturale sono particolarmente alti in famiglie con genitori provenienti dall'estero. Nonostante i dati Istat indichino che al Nord la povertà relativa sia più che dimezzata rispetto al Sud (10,2% contro 26,8%), le famiglie in questa situazione sono in prevalenza di provenienza straniera e abitano nelle grandi città, dove la povertà colpisce maggiormente famiglie giovani, soprattutto immigrate, con figli piccoli tra gli 0 e i 6 anni. Il legame tra condizioni di svantaggio "ereditate" e la povertà educativa può però essere spezzato attivando percorsi di resilienza tra i ragazzi maggiormente "a rischio" per retroterra socio-economico e culturale della famiglia. I dati PISA mostrano che l'incremento dell'offerta di servizi educativi di qualità e gratuiti, soprattutto per i bambini svantaggiati, è significativamente associata ad una minore povertà educativa.⁴³ A parere di Save the Children è necessario investire nelle scuole e nelle aree più deprivate.⁴⁴ Che cosa significhi concretamente per un bambino nascere in una famiglia in povertà assoluta lo spiegano i risultati di una ricerca coordinata dall'ufficio statistico europeo, *Statistics on Income and Living conditions* (Eu-Silc),⁴⁵ che cerca di analizzare anche gli indici specifici di deprivazione dei minori. Cederna (op. cit.: 93) la commenta in questo modo:

Nell'indagine relativa al 2013, alcune domande del questionario, alle quali hanno risposto le famiglie con bambini da 1 a 15 anni, rilevano una lunga lista di "senza", cioè di bisogni fondamentali che non possono essere soddisfatti in famiglia: circa 1 bambino su 20 non può fare affidamento su due paia di scarpe (di cui almeno uno utilizzabile in ogni stagione), non riceve un pasto proteico al giorno o non possiede giochi da usare in casa o all'aria aperta. Quasi un bambino su 10 vive in famiglie che non possono permettersi di invitare a casa i suoi amici per giocare o per mangiare, festeggiare il suo compleanno, possedere libri extrascolastici adatti alla sua età, acquistare abiti nuovi, né di farlo partecipare alle gite scolastiche insieme

42 Se ci si concentra sulla condizione dei minori il Rapporto di Save the Children (2014) illustra come in Italia vi sia un drastico aumento della povertà minorile: sono 1.400.000 minori in povertà assoluta (il 13,8% di tutti i minori) e quasi 2.400.000 quelli in povertà relativa (il 23% del totale), a fronte di misure inefficaci per contrastarla. Dal 2012 al 2013 il numero di minori in povertà assoluta in Italia è aumentato del 34% sul totale, e la povertà relativa mostra un incremento del 13%. Affiancando i dati su povertà di reddito, di lavoro e indici di deprivazione, creando quello che a livello europeo viene definito "Indice di povertà ed esclusione sociale" (AROPE), emerge come l'Italia abbia il 28% (dato di 6 punti superiore alla media europea) di minori a rischio povertà ed esclusione sociale. Valerio Neri, il Direttore Generale dell'Organizzazione, si mostra preoccupato non solo per i dati sull'incidenza dei minori in povertà, ma ancora di più per la profonda inefficacia degli interventi governativi, che sulla carta avrebbero dovuto contrastare questo fenomeno. Il problema non è solo la quantità di risorse a disposizione per gli interventi (che sono andate diminuendo drasticamente), ma soprattutto come queste vengono spese, e quanto siano effettivamente efficaci nel far emergere i minori dal rischio di povertà.

43 Nell'aprile 2016 il Governo Italiano e le Fondazioni di origine bancaria, rappresentate da Acri, hanno firmato un Protocollo di Intesa per la costituzione del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile", (Art. 1 comma 392 della legge 28 dicembre 2015, n. 208), destinato al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Esso ha una consistenza di ca. 120 milioni di euro l'anno per tre anni, e permetterà alle fondazioni bancarie di finanziare, tramite appositi bandi, progetti che di contrastare la povertà educativa dei bambini delle bambine e degli adolescenti. Le organizzazioni del Terzo Settore impegnate sul tema hanno partecipato ai bandi e proposto 1.200 progetti tra prima infanzia (circa 400) e adolescenza (circa 800), la novità principale del fondo è la valorizzazione della collaborazione tra scuola ed extra-scuola (Terzo Settore), territori (enti locali) e famiglia, i soggetti della comunità educante.

44 Dal rapporto OCSE (2012c) emerge invece come in Italia le scuole con una maggiore popolazione di studenti svantaggiati, tendono ad avere meno risorse rispetto alle scuole con una popolazione più favorita di studenti.

45 Qui il sito dedicato <http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/overview>.

ai compagni. 1 bambino su 7 non ha a disposizione uno spazio adeguato in casa per fare i compiti, 1 su 6 non ha la possibilità di partecipare ad un corso pomeridiano (musica, sport) e ben 1 su 3 vive in famiglie che non possono permettersi una sola settimana di vacanza.

A parere di Giovanni Solimine (2015) gli indicatori sui livelli di istruzione e di competenze possono rappresentare il capitale umano di una società: il patrimonio di abilità, conoscenze, competenze formali e informali, che sostengono il benessere personale, sociale ed economico. La sua qualità ha effetti molto rilevanti, a livello individuale e di sistema, sulla produttività e sulla ricchezza, ma anche su indicatori come una più lunga speranza di vita, una riduzione del tasso di criminalità, e così via. A suo parere: "la povertà di competenze o una sua scarsa manutenzione nel tempo denunciano un'emergenza formativa e si traducono in un costo dell'ignoranza che le società contemporanee non possono più permettersi".

Save the Children (2015: 16) denuncia come "[l']ingiustizia della disuguaglianza sta nel lasciare che il futuro dei ragazzi sia determinato da una 'lotteria sociale': dalla provenienza sociale, geografica, migratoria, spesso anche di genere. Una lotteria che, impedendo l'esprimersi delle capacità ed il fiorire dei talenti, priva di fatto la società di una quota rilevante della sua risorsa più preziosa: i giovani, i loro sogni, la loro vitalità e energia.⁴⁶ [...] Un paese che non investe nei giovani è condannato ad un inesorabile declino."

Uno strumento standardizzato per misurare le politiche per l'integrazione degli immigrati è il Mipex,⁴⁷ *L'Indice delle politiche per l'integrazione degli immigrati* di Thomas Huddelston et al. (2015). La parte riguardante l'Italia (*op. cit.*: 13-15) le attesta un punteggio medio di 59, inserendola fra i paesi con una politica di integrazione "favorevole a metà". Gli ambiti in assoluto più negativi sono l'istruzione e l'accesso alla cittadinanza, la cui normativa viene valutata come troppo restrittiva e discrezionale, mentre si giudica positivamente la possibilità di ricongiungimento familiare. Si ritiene l'Italia un ormai ex "nuovo" paese di immigrazione in cui, nonostante vi viva ormai definitivamente un numero consistente di immigrati, diventati parte integrante della società italiana, le politiche di integrazione mutino di poco. A atti formali per la parità dei diritti non è ancora seguita una pratica di pari opportunità, ad esempio con l'offerta di lavori adeguati alle qualifiche, per evitare lo spreco di capacità e competenze, e con il miglioramento dell'accesso e del sostegno nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Inoltre le vittime di discriminazione non hanno un accesso reale alla giustizia, mancano riforme legislative, approcci e politiche nuove, e fondi dedicati. Infine buone pratiche locali non vengono allargate a livello nazionale, e quelle nazionali non vengono verificate attraverso un approccio scientifico utilizzando progetti pilota, esperimenti e valutazioni. L'ISMU, partner italiano del Mipex, presenta all'interno del rapporto alcune raccomandazioni:

- per ottenere un innalzamento dei tassi di occupazione deve esserci formazione sul lavoro e supporto, in particolare per i giovani;
- si devono trovare rimedi al diffuso problema della sovra-qualificazione degli immigrati;
- va contrastata la dispersione scolastica attraverso la prevenzione precoce, con supporto mirato per alunni provenienti da famiglie svantaggiate,⁴⁸ sostegno per un'educazione interculturale e formazione e supporto per insegnanti e personale scolastico;
- infine va costruito tra i residenti extracomunitari un senso di fiducia nei confronti delle autorità pubbliche, che devono fare di più per contrastare discriminazioni razziali, etniche e religiose.

Concludiamo con delle riflessioni del giugno 2016 del Censis⁴⁹ svolte "al contrario", immaginandosi cioè come sarebbe l'Italia, se oggi all'improvviso scomparissero gli immigrati.⁵⁰ L'Italia sarebbe un Paese con 2,6 milioni di giovani minori di 34 anni in meno e sull'orlo del crac demografico, visto che gli immigrati sono mediamente più giovani degli italiani e mostrano una maggiore propensione a fare

46 Il rapporto porta come esempi eclatanti per il 2014 l'impennata al 26% del fenomeno dei NEET, i giovani tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non frequentano percorsi di istruzione e formazione, il dato più alto in Unione europea; così come l'esplosione oltre al 40% del tasso di disoccupazione giovanile, il dato peggiore tra i paesi OCSE dopo la Grecia.

47 *L'Indice delle politiche per l'integrazione degli immigrati* (MIPEX) è una guida di riferimento e uno strumento interattivo per valutare, comparare e migliorare la politica per l'integrazione. Il MIPEX misura le politiche per l'integrazione in 38 paesi d'Europa e del Nord America e utilizza 167 indicatori politici per tracciare un quadro multidimensionale delle opportunità che hanno gli immigrati di partecipare alla società, valutando l'impegno dei governi verso l'integrazione. Misurando le politiche e la loro implementazione, questo indice mostra se ai soggiornanti sono garantiti pari diritti, responsabilità e opportunità. Gli otto ambiti utilizzati sono: mobilità nel mercato del lavoro, istruzione dei minori, partecipazione politica, ricongiungimenti familiari, accesso alla cittadinanza, salute, residenza permanente e impegno contro le discriminazioni. Cfr. Huddelston et al. (2015: 6) ed il sito <http://www.mipex.eu>.

48 Secondo un'edizione precedente del rapporto di Huddelston et al. (2011: 26), confrontando le politiche di sostegno alla famiglia in altri paesi europei, si nota chiaramente come l'Italia non sia un paese che aiuta a crescere i figli, anzi.

49 Ne riporta Migranti Torino (2016).

50 Ci si ispira verosimilmente al film del 2011 "Cose dell'altro mondo", v. <http://www.filmstv.it/film/44116/cose-dell-altro-mondo>.

figli.⁵¹ Senza gli stranieri a scuola si avrebbero 35.000 classi in meno negli istituti pubblici, e bisognerebbe rinunciare a 68.000 insegnanti. Si dovrebbe fare a meno di 693.000 lavoratori domestici (il 77% del totale), che integrano con servizi a basso costo e di buona qualità ciò che il sistema di welfare pubblico non è in grado di garantire.⁵² Nel primo trimestre del 2016 i titolari d'impresa stranieri sono 449.000, rappresentano il 14% del totale e sono cresciuti del 49% dal 2008 a oggi, mentre nello stesso periodo le imprese guidate da italiani diminuivano dell'11,2%. Anche i trattamenti previdenziali confermano che il rapporto tra "dare" e "avere" vede ancora i cittadini italiani in una posizione di vantaggio. I migranti che percepiscono una pensione in Italia sono 141.000: nemmeno l'1% degli oltre 16 milioni di pensionati italiani. Quelli che beneficiano di altre prestazioni di sostegno del reddito sono 122.000, vale a dire il 4,2% del totale.

51 Dei 488.000 bambini nati in Italia nel 2015 387.000 sono nati da entrambi i genitori italiani, mentre 73.000 (il 15%) hanno entrambi i genitori stranieri e 28.000 (quasi il 6%) hanno un genitore straniero.

52 Effrosyni Adamopoulou e Federico Giorgi (2016) osservano che l'ingresso degli stranieri nel mercato del lavoro in occupazioni di tipo più ripetitivo e manuale, abbia dato agli italiani l'opportunità di svolgere mansioni più complesse. Inoltre l'occupazione straniera in attività di cura ha consentito alle donne italiane di aumentare la propria partecipazione al mercato del lavoro, visto che a causa della storica carenza di servizi pubblici in passato le responsabilità della cura dei bambini, degli anziani e della casa venivano affidate esclusivamente a loro.

A 2 L'Unione Europea, il multi- e plurilinguismo e le nuove lingue immigrate

Il rispetto della nostra diversità linguistica non è soltanto il riconoscimento di una realtà culturale prodotta dalla storia. È il fondamento stesso dell'idea europea [...]. Se la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica. Il fatto che un sentimento di appartenenza comune sia fondato sulla diversità linguistica e culturale è un potente antidoto contro i fanatismi in cui sono spesso degenerare le affermazioni identitarie in Europa e altrove, ieri come oggi⁵³

Presentiamo qui di seguito una carrellata sulle tappe più importanti delle riflessioni e decisioni all'interno delle istituzioni europee e internazionali sul ruolo del multi- e plurilinguismo, delle lingue di minoranza storica e recente.⁵⁴

Partiamo dall'Unione Europea: essa oggi conta⁵⁵ 500 milioni di cittadini, 28 Stati membri, 24 lingue ufficiali⁵⁶ e 3 alfabeti. Si fonda sul motto "unità nella diversità" e considera le sue lingue ufficiali una ricchezza, parte integrante della propria identità e cultura. Oltre a quelle ufficiali circa 60 altre lingue regionali o di minoranze storiche fanno parte del patrimonio dell'UE. Inoltre, gli immigrati hanno portato con sé un'ampia varietà di lingue: secondo alcune stime, entro i confini dell'UE sono ora presenti almeno 175 nazionalità. L'Unione Europea ha inserito l'apprendimento delle lingue e il sostegno del multilinguismo (v. p. 545) tra le sue priorità più urgenti, erogando finanziamenti per numerosi programmi in materia, il costo per mantenere la sua politica multilinguistica è ca. l'1% del suo bilancio generale annuale, poco più di 2 euro pro capite l'anno. In questo segue un piano d'azione⁵⁷ sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità linguistica all'interno di un quadro strategico.⁵⁸ Fra i suoi punti chiave si trova il sostegno delle reti che contribuiscono a formulare le politiche linguistiche dei paesi membri, così come i progetti multilaterali per innovare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, finalizzati a migliorare le competenze linguistiche dei suoi cittadini (fra essi il premio del Label europeo delle lingue), così come la raccolta dati per monitorare i progressi nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue. La Commissione inoltre collabora con i servizi linguistici delle istituzioni europee, soprattutto le proprie direzioni generali Traduzione e Interpretazione, per promuovere l'istruzione e la formazione dei linguisti; il programma Europa creativa sostiene la traduzione letteraria per permettere a un pubblico più vasto di accedere alle opere letterarie e salvaguardare la diversità linguistica e culturale nell'UE. Nel 2004 la Commissione Europea ha nominato per la prima volta con Jàn Fige un commissario il cui portafoglio comprendeva oltre a Istruzione, formazione, cultura e gioventù, anche il multilinguismo. Nel 2007 è stato designato un apposito Commissario Europeo per il multilinguismo, Leonard Orban, anche se nel 2009 il Presidente Barroso ha re-integrato queste competenze in quelle del Commissario Europeo per l'Istruzione, la Cultura, il Multilinguismo e la Gioventù, a questi è seguita nel 2010 Androulla Vassiliou. A partire dal 2014 all'interno della Commissione Juncker il titolo del commissario è stato privato del multilinguismo, sostituito con lo sport, questo incarico attualmente viene ricoperto, non più in maniera esplicita, da Tibor Navracsics. Il Commissario Europeo per l'Istruzione, la Cultura, la gioventù e lo sport quindi, oltre ad essere membro della Commissione Europea, è a capo della Direzione generale per l'istruzione e la cultura, ed è responsabile del Servizio Traduzione, del Servizio di interpretariato e dell'Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.⁵⁹

Commissione delle Comunità Europee (2007: 3) illustra: "Le lingue sono al cuore del progetto europeo: esse riflettono le diverse culture e al tempo stesso offrono la chiave per comprenderle". La diversità linguistica nell'UE è un dato di fatto della vita quotidiana, la capacità di comunicare in diverse lingue è una necessità imprescindibile per le persone, le organizzazioni e le imprese. L'UE promuove la mobilità dei cittadini e la comprensione interculturale. Ciò avviene sostenendo l'apprendimento delle lingue, perché migliorare le competenze linguistiche di bambini, ragazzi e adulti consentirà ad un maggior numero di persone di studiare e/o lavorare in altri paesi dell'UE, migliorando complessivamente le loro prospettive di occupazione. Inoltre la conoscenza delle lingue straniere favorisce la com-

53 Amin Maalouf (2008: 5).

54 Per dettagli su riflessioni e indicazioni riguardanti in particolare la scuola e i minori v. 3.3 Scelte di politica e pratica scolastica per i figli di immigrati in e fuori Europa.

55 I seguenti dati e informazioni sono presi dai siti ufficiali

http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/index_it.htm, e dalla pagina di presentazione dell'Unione Europea, da cui si accede, fra l'altro, alla sezione dedicata al multilinguismo http://europa.eu/pol/mult/index_it.htm.

56 Si tratta di bulgaro, ceco, croato, danese, estone, finlandese, francese, greco, inglese, irlandese, italiano, lettone, lituano, maltese, olandese, polacco, portoghese, rumeno, slovacco, sloveno, spagnolo, svedese, tedesco e ungherese.

57 http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/index_it.htm.

58 Cfr. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/index_it.htm. Da questa pagina si possono agevolmente trovare le diverse istituzioni, i programmi e i documenti qui sotto trattati.

59 Esso dispone di un totale di circa 3400 dipendenti (il 15% della forza lavoro impiegata dall'esecutivo europeo), il loro budget annuale corrisponde a circa l'1% di quello generale dell'Unione.

prensione interculturale, essenziale per vivere insieme in un'Europa multilingue e multiculturale. Oltre a ciò le lingue sono un fattore che incide sulla competitività: scarse competenze linguistiche fanno perdere contratti alle imprese, che hanno bisogno di personale plurilingue per fare affari anche all'estero. Infine l'industria delle lingue: traduzioni e interpretariato, insegnamento delle lingue, tecnologie linguistiche, è uno dei settori economici che crescono più rapidamente. Una buona politica per il multilinguismo può ampliare le opportunità per i cittadini, offrire maggiori possibilità di trovare lavoro, facilitare l'accesso a servizi e diritti, e contribuire alla solidarietà, rafforzando il dialogo interculturale e la coesione sociale. La base giuridica del suo impegno per il rispetto e la salvaguardia della sua diversità e ricchezza linguistica si trova negli artt. 2 e 3 del *Trattato dell'Unione Europea* TUE (noto anche come Trattato di Maastricht) e negli artt. 6 e 165⁶⁰ del *Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea* TFUE. Anche la *Carta dei diritti fondamentali* dell'UE, adottata nel 2000 e divenuta giuridicamente vincolante con il trattato di Lisbona, obbliga l'Unione a rispettare la diversità linguistica (articolo 22) e vieta qualsiasi forma di discriminazione fondata sulla lingua (articolo 21). Il rispetto della diversità linguistica quindi è uno dei valori fondamentali dell'UE, al pari del rispetto per la persona e dell'apertura nei confronti delle altre culture. Anche le istituzioni dell'UE tengono conto del principio della diversità linguistica nella loro corrispondenza con i cittadini: ogni cittadino dell'Unione ha il diritto di scrivere alle istituzioni o agli organi europei in una delle lingue della UE, e di ricevere una risposta nella stessa lingua (art. 24 TFUE).⁶¹ All'interno del Parlamento Europeo tutte le lingue dell'UE hanno la stessa importanza: tutti i regolamenti e gli altri atti legislativi dell'UE sono pubblicati in tutte⁶² le lingue ufficiali dell'UE, e ogni membro del Parlamento europeo ha il diritto di parlare nella lingua ufficiale che preferisce (di fatto le lingue di lavoro all'interno della Commissione Europea sono l'inglese, il francese ed il tedesco): le lingue ufficiali della Comunità Europea quindi sono sia portatrici di un patrimonio culturale e identitario, sia rappresentano un diritto basilare della cittadinanza europea. L'Unione europea pubblica le principali informazioni di carattere generale sulle sue politiche in tutte le lingue, mentre gli altri contenuti sono disponibili nelle lingue più diffuse. Lo status giuridico delle oltre 60 lingue regionali o minoritarie, parlate da circa 40 milioni di persone, e il sostegno che esse ricevono sono di competenza dei governi nazionali, ma la Commissione favorisce, tramite il programma Erasmus+, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue minoritarie.⁶³

Uno degli obiettivi della politica sul multilinguismo dell'UE è far sì che ogni cittadino europeo parli due lingue straniere oltre alla propria⁶⁴ (v. p. 540), una delle strade per raggiungere questo risultato è di insegnare ai bambini due lingue straniere fin dalla prima infanzia. Le ricerche effettuate in proposito dimostrano che in questo modo, le lingue si imparano più rapidamente, e migliora anche la padronanza della propria lingua materna. Il programma Erasmus+ offre ai giovani numerose opportunità di migliorare la loro conoscenza delle lingue studiando e seguendo momenti di formazione all'estero.

L'indagine su "Gli europei e le loro lingue" di Eurobarometro (2012) rivela che gli europei hanno un atteggiamento molto positivo nei confronti del multilinguismo. Il 98% ritiene che la conoscenza delle lingue straniere sia utile per il futuro dei loro figli; l'88% è dell'avviso che le lingue siano utili per fini personali; il 72% condivide l'obiettivo dell'UE di far sì che tutti parlino almeno due lingue straniere, e il 77% ritiene che il miglioramento delle competenze linguistiche sia una priorità.

Facendo un passo indietro nel tempo, la prima istituzione internazionale ad affrontare la questione delle lingue di minoranza è stata l'Unesco che nel 1951 aveva realizzato un "Convegno di esperti sull'uso delle lingue vernacolari", concluso con la *Relazione* di Morris Swadesh (1951) e con le *Raccomandazioni* di Unesco (1953), in base alle quali ogni allievo dovrebbe iniziare il suo percorso di alfabetizzazione nella sua madrelingua, definita come la lingua che una persona acquista nei suoi primi anni, e che normalmente diventa strumento naturale del pensiero della comunicazione.

Le politiche del Consiglio d'Europa si sviluppano all'interno del quadro di riferimento della *Convenzione culturale europea* del 19 dicembre 1954, un trattato ratificato da tutti gli stati membri finalizzato alla promozione della diversità linguistica e all'apprendimento linguistico nel campo dell'istruzione. Nel 1966 l'Onu ha promulgato il *Patto internazionale sui diritti civili e politici*, un trattato internazionale che va a integrare la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948: esso, insieme alla *Dichiarazione* del 1948, costituisce un punto di riferimento costante per le future affermazioni dei di-

60 I trattati dell'UE conferiscono all'Unione il compito di sostenere e integrare le azioni degli Stati membri intese a sviluppare la dimensione europea nell'istruzione, anche attraverso l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri (articolo 165, paragrafo 2), nel pieno rispetto della loro diversità culturale e linguistica (articolo 165, paragrafo 1).

61 Questo principio (art. 21) era già stato introdotto dal Trattato di Amsterdam entrato in vigore nel 1999.

62 Ad eccezione dell'irlandese, in virtù di una deroga transitoria.

63 Cfr. la Carta Europea sulle Lingue Regionali o Minoritarie di Consiglio d'Europa (1992).

64 Di fatto con lingua madre spesso non si intende quella di famiglia, ma ci si riferisce implicitamente a quella dominante del paese e di scolarizzazione. Per le questioni legate alle lingue dei bambini con retroterra migratorio cfr. p. 550.

ritti fondamentali, e in esso compare la prima dichiarazione ufficiale a livello internazionale "del diritto all'uso della propria lingua".⁶⁵

La questione della "Formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti" viene affrontata con una risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Istruzione della Comunità Economica Europea (1976), e poi con la direttiva 77/486/CEE del Consiglio delle Comunità Europee (1997)⁶⁶ in cui in cinque articoli,⁶⁷ ancora oggi attualissimi, gli stati membri si impegnano a adattare dal punto di vista linguistico i curricula scolastici per i figli degli immigrati comunitari frequentanti la scuola dell'obbligo e a insegnare, in maniera coordinata, la lingua del luogo come L2 così come quella di origine, dedicandosi alla formazione degli insegnanti in tale senso.

L'ONU nel 1990 ha promulgato la *Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti dei Lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie*,⁶⁸ che all'art. 45, dopo aver ribadito il diritto all'istruzione, all'accesso e alla partecipazione alla vita culturale, afferma che gli Stati "si sforzano di facilitare l'insegnamento ai bambini dei lavoratori migranti della loro lingua madre e della loro cultura e, a questo riguardo, gli Stati di origine collaborano ogni volta secondo i bisogni". La ratifica di questa Convenzione procede con molta lentezza, finora vi hanno aderito solo 47 Stati,⁶⁹ fra di essi non si trova nessun paese occidentale e dell'UE, manca anche l'Unione Europea.

L'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa nel documento finale della conferenza di Copenhagen (OSCE 1990) in ben undici paragrafi affronta il tema della tutela delle minoranze linguistiche, due anni dopo le Nazioni Unite redigono una *Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti alle minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche* (ONU 1992). Questi documenti hanno in comune l'affrontare la questione delle minoranze sotto l'aspetto politico, e contengono norme riferite a diritti individuali e non collettivi. Il loro obiettivo principale, anche se non dichiarato, era di evitare tensioni o conflitti nelle aree con presenza di minoranze, mentre era scarso il contenuto riferito a diritti linguistici reali di immediata applicazione. Come nota Francesco De Renzo (2013: 485) questi documenti, di fatto, escludono i diritti linguistici degli immigrati.

L'UE ha adottato diverse misure per salvaguardare e promuovere le lingue regionali e minoritarie. Tra queste rientra il Centro di ricerca europeo Mercator⁷⁰ sul multilinguismo e l'apprendimento delle lingue [minoritarie storiche], che fa parte della rete dei centri di ricerca e documentazione specializzati in lingue regionali e minoritarie nell'Unione europea.⁷¹ La *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del Consiglio d'Europa (1992)⁷² esclude esplicitamente le lingue degli immigrati, visto che l'art. 1 afferma che l'espressione lingue regionali o minoritarie "non include né i dialetti della(e) lingua(e) ufficiale(i) dello Stato né le lingue dei migranti". Allo stesso modo la *Convenzione quadro per*

65 L'art. 27 recita così:

In quegli Stati, nei quali esistono minoranze etniche, religiose, o linguistiche, gli individui appartenenti a tali minoranze non possono essere privati del diritto di avere una vita culturale propria, di professare e praticare la propria religione, o di usare la propria lingua, in comune con gli altri membri del proprio gruppo.

Come nota De Renzo (2013: 484), non si scrive specificamente di diritti legati all'emigrazione, ma di diritti delle minoranze.

66 Convertita in legge in Italia con il (DPR 722/1982).

67 Qui di seguito gli articoli centrali:

Articolo 2 Conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici, gli Stati membri prendono le misure appropriate perché sia offerta nel loro territorio [...] un'istruzione d'accoglienza gratuita che comporti in particolare l'insegnamento adattato alle esigenze specifiche di queste persone della lingua o di una delle lingue ufficiali dello Stato ospitante. Gli Stati membri prendono le misure necessarie per la formazione iniziale e continua degli insegnanti che impartiscono questo insegnamento. / Articolo 3 Gli Stati membri prendono, conformemente alle loro situazioni nazionali ed ai loro ordinamenti giuridici e in cooperazione con gli Stati d'origine, le misure appropriate al fine di promuovere, coordinandolo con l'insegnamento normale, un insegnamento della madrelingua e della cultura del paese d'origine.

68 <https://unric.org/html/italian/treaties/InternationalConventionont.html>.

69 Un elenco aggiornato si trova qui https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&lang=en.

70 <http://www.mercator-research.eu>.

71 Tra le attività che hanno beneficiato di sostegno vi sono progetti concernenti le lingue regionali e minoritarie quali ADUM (progetto che fornisce informazioni sui programmi UE rilevanti per il finanziamento di progetti per la promozione delle lingue minoritarie), il progetto per le lingue celtiche, regionali e minoritarie all'estero (CRAMLAP) e la rete per promuovere la diversità linguistica (NPLD); le lingue dei segni (Dicta-Sign e SignSpeak); l'insegnamento bilingue (contenuti online e apprendimento linguistico integrato (ECLIL).

72 Attualmente è stata ratificata dai Parlamento di 11 paesi europei (essa è entrata in vigore, nei primi cinque stati che l'hanno ratificata, il 1° marzo 1998), in Italia è stata sottoscritta nel 2000, ma non vi è ancora stata la sua ratifica legislativa; da essa deriva la L 1999/482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" e la legge regionale del Friuli Venezia Giulia 15/1996 per la tutela del friulano.

le minoranze nazionali del Comitato Ministri Consiglio d'Europa (1994)⁷³ limita il riconoscimento e la tutela dei diritti linguistici ai soli appartenenti a una minoranza nazionale storica.⁷⁴

Il *Libro Bianco sull'Insegnamento e l'Apprendimento* della Commissione delle Comunità Europee (1995) indica il trilinguismo come obiettivo politico valido per tutti i cittadini europei, a questo documento risale la prima formulazione dell'obiettivo, ancora oggi valido, "una+due": oltre alla *lingua madre* ogni cittadino dovrebbe apprendere almeno altre due lingue europee. Il suo quarto obiettivo generale (p. 43) è intitolato "Promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie", esso spiega che non si ritiene possibile riservare la conoscenza delle lingue straniere a delle élite, o a chi le acquisisce grazie alla mobilità geografica, si ritiene invece necessario permettere a tutti gli individui, indipendentemente dai singoli percorsi di istruzione e formazione, di acquisire e mantenere la capacità di comunicare in almeno due lingue comunitarie diverse dalla lingua materna. In questo senso bisognerebbe cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare, insegnamento che deve diventare sistematico nella scuola elementare; l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare invece nella scuola secondaria; sarebbe opportuno inoltre che la prima lingua straniera diventasse lingua d'insegnamento di alcune materie nella scuola secondaria; l'apprendimento delle lingue deve essere infine parte ampiamente integrante della formazione professionale iniziale e continua. Alla base di tutto ciò ci deve essere un'offerta educativa di qualità, con materiali e metodi moderni, adatti alla diversità delle categorie di individui.

A parere di chi scrive questo approccio molto attuale, da cui l'Italia è ancora lontana, pecca di un – forse ingenuo – eurocentrismo. Il "peccato originale" di molti documenti ufficiali di politica linguistica che invitano al plurilinguismo, ovvero a studiare almeno due lingue straniere oltre a quella madre, è che non enunciano chiaramente il ruolo delle lingue immigrate: la lingua madre infatti non sempre coincide con quella del paese in cui si vive, e le lingue straniere possono essere anche extraeuropee. Quindi, come notano Decke-Cornill e Küster (2011: 143-144), i documenti che indicano il plurilinguismo come un obiettivo, spesso quando vengono declinati in ambito scolastico ignorano la realtà di classi genuinamente multilingui. Vi è di fatto una gerarchizzazione delle lingue, quelle di cui si auspica la conoscenza, mentre quelle presenti nella società e nelle classi in seguito all'immigrazione, vivono nell'ombra o sono tabuizzate, anche se ciò non è compatibile con i principi giuridici di base sui diritti linguistici dell'Unione Europea (v. p. 538).

Nel 1996 a Barcellona ha luogo la Conferenza Mondiale dei Diritti Linguistici, promossa dal Comitato di Traduzioni e Diritti Linguistici del PEN Club Internazionale e dal Centro Internazionale Escarré per le Minoranze Etniche e le Nazioni (CIEMEN), con il sostegno morale e tecnico dell'UNESCO. L'Assemblea dei partecipanti approva per acclamazione la ancora attuale *Dichiarazione Universale sui Diritti Linguistici*,⁷⁵ che prende come punto di partenza le comunità linguistiche e non gli Stati, caratterizzati di fatto da una pluralità culturale e linguistica, sottolineando la crisi del rapporto Stato-lingua unitaria e il mancato riconoscimento delle lingue regionali e minoritarie, o delle lingue "prive di territorio".

Le *Raccomandazioni*⁷⁶ del Consiglio d'Europa sono autorevoli dichiarazioni alle autorità nazionali su principi guida e sulle relative misure di attuazione, ma non sono giuridicamente vincolanti.

73 Ratificata dal Parlamento italiano con la L 302/1997.

74 L'art. 12 stabilisce che gli Stati si impegnano a inserire nozioni sulla cultura, storia, lingua e religione delle minoranze linguistiche nel sistema educativo pubblico, a provvedere all'adeguata preparazione degli insegnanti, e a promuovere pari opportunità di accesso al sistema educativo per gli appartenenti alle minoranze; contiene inoltre l'obbligo per gli Stati di consentire alle minoranze di istituire proprie scuole, senza obbligo finanziario per gli Stati stessi, mentre l'art. 13 riconosce agli appartenenti alle minoranze il diritto di imparare la propria lingua e impegna gli Stati a garantire tale possibilità, con l'insegnamento della lingua o nella lingua, senza pregiudizio per l'insegnamento della lingua ufficiale dello Stato.

75 Ne citiamo qui di seguito alcuni articoli. Articolo 1.2 La presente Dichiarazione parte dal principio che i diritti linguistici sono tanto individuali quanto collettivi. Articolo 3: 1. La presente Dichiarazione considera come diritti personali inalienabili che possono essere esercitati in ogni occasione: il diritto d'essere riconosciuto come membro d'una comunità linguistica; il diritto di parlare la propria lingua in privato come in pubblico; il diritto all'uso del proprio nome; il diritto d'entrare in contatto e di associarsi con gli altri membri della comunità linguistica d'origine; il diritto di conservare e sviluppare la propria cultura; e tutti gli altri diritti connessi alla lingua contemplati dal Patto internazionale dei diritti civili e politici del 16 dicembre 1966 e dal Patto internazionale dei diritti economici, sociali e culturali della stessa data. / 2. La presente Dichiarazione considera che i diritti collettivi dei gruppi linguistici possono comportare, oltre ai diritti contemplati all'articolo precedente e in conformità con le disposizioni del comma 2 dell'articolo 2: il diritto per ogni gruppo all'insegnamento della propria lingua e cultura; il diritto per ogni gruppo di disporre di servizi culturali; il diritto per ogni gruppo a una presenza equa della propria lingua e della propria cultura nei media; il diritto per ogni membro dei gruppi considerati di sentirsi rispondere nella propria lingua nelle relazioni coi poteri pubblici e nelle relazioni socio-economiche. / 3. I diritti delle persone e dei gruppi linguistici citati in precedenza non devono in alcun caso ostacolare le relazioni con la comunità linguistica ospitante o la loro integrazione in questa comunità. Il testo è scaricabile da http://www.arlef.it/download/DICHIARAZIONE_UNIVERSALE_SUI_DIRITTI_LINGUISTICI.pdf.

76 Elenchiamo qui sotto quelle maggiormente rilevanti:

Nella sua *Risoluzione della Conferenza Generale* del 1999 l'UNESCO aveva già adottato il termine "educazione multilingue" per riferirsi all'uso di almeno tre lingue nell'istruzione, vale a dire la lingua madre, una lingua regionale o nazionale, e una lingua internazionale. La stessa istituzione redige poi una *Dichiarazione sulla Diversità Culturale* (Unesco 2001), che incoraggia la diversità linguistica, sottolinea i diritti linguistici in generale e l'uso della propria lingua madre in particolare.⁷⁷

Nel marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo adotta l'obiettivo strategico di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale." La strategia globale per il raggiungimento di questo obiettivo entro il 2010 riguarda dieci aree diverse, riconosce il ruolo fondamentale di istruzione e formazione per la crescita e lo sviluppo. Di conseguenza il Consiglio "Istruzione" viene invitato ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione. Dal 2000 per otto anni ogni marzo la Commissione ha presentato al Consiglio europeo una relazione, il *Rapporto di primavera*, durante il quale i Capi di Stato e di Governo dell'Unione hanno di volta in volta valutato i progressi compiuti, e stabilito le future priorità per il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona.

Il 2001 viene proclamato dal Consiglio d'Europa "Anno europeo delle lingue", hanno luogo moltissime attività di grande successo. A partire da allora ogni anno il 26 settembre si festeggia la "Giornata europea delle lingue";⁷⁸ in questa occasione l'UE, in collaborazione con il Consiglio d'Europa, il Centro europeo di lingue moderne e gli Istituti linguistici, tramite diversi tipi di eventi sensibilizza i cittadini verso le numerose lingue parlate in Europa, e li incoraggia ad apprendere le lingue. Viene anche pubblicato il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* QCER di Consiglio d'Europa (2001), che si propone di uniformare a livello europeo i criteri di rilevazione delle competenze linguistiche, distribuendoli su sei livelli (A1/A2, B1/B2, C1/C2), così da poter descrivere in maniera dettagliata in uno specifico momento il repertorio linguistico dei parlanti; esso fornisce una base per il riconoscimento reciproco delle qualifiche linguistiche, in modo da facilitare la mobilità educativa e professionale, viene utilizzato nelle riforme dei programmi nazionali e dai consorzi internazionali per mettere in relazione i certificati linguistici. Questo documento si esprime assai chiaramente (*op. cit.*, pp. 4-5) rispetto al plurilinguismo⁷⁹ e all'apprendimento delle lingue, che deve realiz-

Raccomandazione CM/R 6 (1998) del Comitato dei Ministri sulle lingue moderne che enfatizza la comunicazione interculturale e il plurilinguismo come obiettivi politici fondamentali e propone misure concrete per ogni settore educativo e per la formazione iniziale e in servizio dei docenti; essa sollecita inoltre gli Stati Membri a garantire che vi sia pari dignità fra tutte le lingue e le culture coinvolte, in modo che i bambini di ogni comunità possano avere l'opportunità di sviluppare un'alfabetizzazione scritta e orale nella lingua della propria comunità, e possano imparare a comprendere ed apprezzare la lingua e la cultura degli altri;

Raccomandazione 1383 (1998) dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa sulla diversificazione linguistica, che afferma che "la diversità linguistica dell'Europa è una risorsa culturale preziosa che deve essere preservata e protetta" e che "ci dovrebbe quindi essere più varietà nell'insegnamento delle lingue moderne negli Stati membri del Consiglio d'Europa";

Raccomandazione 1539 (2001) dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa per l'Anno europeo delle lingue, che invita gli Stati membri a "mantenere e sviluppare ulteriormente le iniziative di politica linguistica del Consiglio d'Europa per la promozione del plurilinguismo, della diversità culturale e della comprensione tra i popoli e le nazioni";

Raccomandazione Rec 3 (2005) del Comitato dei Ministri sull'insegnamento delle lingue vicine a regioni confinanti che sollecita i Governi degli Stati membri a applicare i principi della educazione plurilingue;

Raccomandazione 1740 (2006) dell'Assemblea parlamentare sulla posizione della lingua madre a scuola che incoraggia i giovani europei ad apprendere la loro lingua madre (o la lingua principale), quando questa non è una lingua ufficiale del Paese, sottolineando parimenti che essi hanno il dovere di imparare una lingua ufficiale del Paese di cui sono cittadini;

Raccomandazione 7 (2008) del Comitato dei Ministri per l'uso del QCER e la promozione del plurilinguismo che delinea i principi generali e le misure da attuare dalle autorità competenti per l'educazione linguistica a livello nazionale, regionale e locale, nonché le misure specifiche mirate all'implementazione di politiche, curricula, libri di testo, la formazione degli insegnanti, e la valutazione.

⁷⁷ All'art. 5 di Unesco (2001) leggiamo:

Ogni persona deve così potersi esprimere, creare e diffondere le sue opere nella lingua di sua scelta e in particolare nella propria lingua madre; ogni persona ha il diritto ad una educazione e ad una formazione di qualità che rispettino pienamente la sua identità culturale, [... gli Stati Membri si impegnano a] salvaguardare il patrimonio linguistico dell'umanità e offrire sostegno all'espressione, alla creazione e alla diffusione nel numero maggiore possibile di lingue [e a] incoraggiare la diversità linguistica – pur rispettando la madrelingua – a tutti i livelli di istruzione, ovunque possibile, e incoraggiare l'apprendimento di diverse lingue a partire dall'infanzia.

⁷⁸ www.coe.int/EDL.

⁷⁹ Andrea Villarini (2013: 472-473) trova che questo sia stato anticipato dalla riflessione in Italia maturata riguardo alla situazione di plurilinguismo nazionale, derivato dal contatto tra l'italiano e i dialetti e le lingue locali. Uno dei cardini delle politiche linguistiche europee è di fatto già descritto nelle "Dieci Tesi" di Gisel (1975), in particolare nell'ottava, con una chiara indicazione procedurale a accogliere, e non a rifiutare, idiomi diversi dal proprio, e a incaricare la scuola di promuovere lo studio della realtà linguistica circostante. Il concetto di competenza plurilingue quindi è obiettivo necessario di qualsiasi azione didattica orientata alle lingue. Essere cittadini consapevoli dal punto di vista linguistico vuol dire essere cittadini in grado di muoversi tra più lingue e tra più culture, saper comprendere anche lingue meno diffuse e meno insegnate; di conseguenza

zarsi nell'arco di tutta la vita e va promosso e facilitato in tutto il percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia fino all'educazione degli adulti. L'approccio plurilingue mostra come le esperienze linguistiche di un parlante si allarghino progressivamente a contesti culturali sempre nuovi: si parte dalla lingua di casa, per passare a quella della società circostante, e poi alle lingue di altre genti, apprese a scuola, all'università, o per esperienza diretta. Queste lingue e culture non sono tenute in compartimenti mentali strettamente separati, ma realizzano invece una competenza comunicativa che deriva da tutte le conoscenze e le esperienze linguistiche, e in cui le lingue sono correlate e interagiscono. Il plurilinguismo favorisce i processi di interazione, la reciprocità degli scambi, lo sviluppo di competenze interculturali. Il compito dell'educazione linguistica risulta quindi profondamente modificato rispetto al passato, non è più visto come l'acquisizione di una padronanza di una o più lingue ognuna isolata dall'altra, con un "parlante nativo ideale" come modello. Al contrario, l'obiettivo è di sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche dei parlanti, a livelli di padronanza diversi, ognuna con pieno diritto di esistenza. Ciò implica che le lingue offerte a scuola siano diversificate e che gli studenti abbiano effettivamente l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Gli effetti di questo cambiamento di paradigma portano tutti gli insegnanti a dover diventare attivi nella promozione del plurilinguismo. Come sottolinea Milena Angius (2005: 3):

Una caratteristica del documento europeo [Q CER], di grande rilevanza nella pratica didattica, è l'approccio orientato all'azione: l'apprendente è concepito come attore sociale e la lingua come realtà dinamica strettamente connessa al suo uso effettivo, il cui elemento fondante è la sua dimensione sociale e interazionale.

Sulla base di tale approccio, le caratteristiche socio-culturali e l'ambiente comunicativo di riferimento dell'apprendente divengono il punto di partenza della programmazione didattica, il cui modello deve essere coerente con l'identificazione dei bisogni. Tutti coloro che operano nel campo dell'apprendimento linguistico sono tenuti a fondare il proprio lavoro sui bisogni, sulle motivazioni e sulle caratteristiche dei destinatari, al fine di definire obiettivi concreti e realistici ed elaborare conseguentemente programmi e materiali adeguati al raggiungimento di tali obiettivi.

Viene alla luce inoltre, dopo un lavoro di dieci anni, il "Portfolio Europeo delle Lingue",⁸⁰ si tratta di un documento personale e di proprietà del discente che si basa sul Q CER, esso accompagna coloro che studiano una o più lingue nel percorso individuale di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, e serve a registrare e a riflettere sul proprio apprendimento linguistico, valutando tutte le competenze, indipendentemente dal livello o dal tipo di acquisizione. Attualmente esiste in quattro versioni: *Portfolio* per bambini dai 4 ai 7 anni, *Portfolio europeo delle lingue* per bambini dai 7 agli 11 anni (PEL I) e per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni (PEL II), così come 16+ per giovani e adulti (PEL III).

Il lavoro del Consiglio d'Europa in materia di educazione linguistica è coordinato dalla Unità di Politica Linguistica (LPU) a Strasburgo, e dal Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) a Graz. L'"Unità di Politica Linguistica"⁸¹ ha il compito di implementare programmi intergovernativi a medio termine per supportare lo sviluppo di politiche educative e linguistiche. Essa mette a disposizione una Piattaforma di Risorse e Riferimenti per l'Educazione Plurilingue e Interculturale (<http://www.coe.int/lang>), che non si limita alle lingue europee moderne, ma include anche le lingue classiche, le lingue dei migranti, e le lingue di scolarizzazione. Alle sua attività si affianca quella del "Centro Europeo per le Lingue Vive/Moderne"⁸² ECML, istituito nel 1994 a Graz, con l'obiettivo di promuovere approcci innovativi e diffondere buone prassi per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, aiutando gli Stati membri a realizzare politiche efficaci di insegnamento delle lingue,⁸³ e sostenendo reti e progetti di ricerca per promuovere l'eccellenza nell'istruzione delle lingue in Europa.

Inoltre l'UE sostiene l'evoluzione della piattaforma sul multilinguismo della società civile (Civil Society Platform on Multilingualism) e delle sue deliberazioni in un osservatorio in linea per il multilinguismo denominato Poliglotti4.eu. Il sito contiene informazioni sulle migliori prassi in materia di politica linguistica e di apprendimento delle lingue, e offre a legislatori, insegnanti, studenti e organizzazioni della società civile un efficace pacchetto di strumenti per l'analisi e il miglioramento delle loro

la scuola non può puntare verso un'unica competenza in un'unica lingua". 2.5 Don Milani, le dieci e le sette tesi e il plurilinguismo: che cosa cambia?

80 Qui il sito ufficiale <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>, qui un sito svizzero in italiano <http://www.portfoliodellelingue.ch>, da cui si accede a un link per poter compilare in linea il portfolio; i riferimenti italiani si trovano in una guida scaricabile <http://www.progettolingue.net/portfolio/portflomb.htm>.

81 Essa era stata originariamente denominata, a partire dal 1957, "Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa", v. <http://www.coe.int/it/>.

82 <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>.

83 Tutte le pubblicazioni dell'ECML sono disponibili gratuitamente tramite il sito web <http://www.ecml.at>.

attività nell'ambito dell'istruzione non formale e informale. Molte informazioni riguardanti le lingue dell'Unione Europea si possono trovare inoltre su un altro sito dedicato.⁸⁴

L'obiettivo politico del trilinguismo (v. p. 540), volto a migliorare la padronanza delle abilità di base, viene rafforzato dalla *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'Apprendimento Permanente* (Consiglio Europeo 2002) del 27 giugno 2002 di Barcellona; in particolare l'art. 44a spiega che, oltre alla lingua materna, ogni cittadino dovrebbe apprendere fin dall'infanzia due lingue straniere attraverso il loro insegnamento dai primi anni di vita. L'indicazione che nella vulgata comune è stata poi sempre riportata come "una più due", non spiega però di che cosa fare di tutti i bambini e giovani plurilingui, in cui la lingua di famiglia non coincide necessariamente con quella maggioritaria. In questa occasione poi viene avanzata la richiesta della creazione di un indicatore di competenza linguistica.

Nel 2003 la Commissione adotta un piano d'azione intitolato *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* (Commissione delle Comunità Europee 2003), individuando tre settori in cui concentrare i propri sforzi: la formazione linguistica lungo tutto l'arco della vita; il miglioramento dell'insegnamento delle lingue; la creazione di un ambiente favorevole alle lingue. Esso mostra un primo cambiamento di registro che porta a un approccio più globale al tema del plurilinguismo: l'accento non è solo più sulla/e lingua/e nazionale/i, ma su un ventaglio più ampio, che comprende anche le lingue materne e le lingue minoritarie regionali, europee e non; il plurilinguismo diventa una competenza comunicativa a tutto tondo che non considera più le lingue come distinte e potenzialmente gerarchizzate. Viene ribadito come la finalità dell'educazione linguistica non sia più lo sviluppo della padronanza di una o più lingue, prese separatamente avendo come obiettivo finale il "parlante nativo ideale", ma piuttosto lo sviluppo di un repertorio linguistico in cui tutte le abilità trovino un loro posto in una prospettiva globale plurilingue. Viene visto come necessario che ogni lingua inizi ad essere considerata una componente legittima delle politiche di insegnamento, si sottolinea infine come le lingue europee e le varie lingue native straniere non possano più venire insegnate a compartimenti stagni.

Il Parlamento Europeo, partendo da una analisi della situazione degli studenti plurilingui nelle scuole, approva la risoluzione *Sull'integrazione degli immigrati in Europa grazie alle scuole e a un insegnamento plurilingue* (Parlamento Europeo 2005), in cui formula proposte concrete affinché si attivino insegnamenti integrati anche in lingua di famiglia, e invitando l'Unione Europea a promuovere buone prassi.⁸⁵

La comunicazione della Commissione Europea del 2005 *Una nuova strategia quadro per il multilinguismo* (COM(2005)0596) ribadisce il valore della diversità linguistica e esprime l'esigenza di una

84 http://ec.europa.eu/languages/index_de.htm.

85 L'analisi del Parlamento Europeo (2005) sottolinea (F) che le difficoltà di apprendimento degli alunni le cui relazioni familiari avvengono in una lingua diversa da quella utilizzata nella scuola sono spesso associate a condizioni materiali, sociali e psicologiche che ostacolano un normale rendimento scolastico; ricorda (G) che la separazione linguistica tra l'ambiente familiare e quello scolastico accentua la tendenza all'abbandono scolastico e alla chiusura della famiglia rispetto alla comunità e che è pertanto indispensabile un'integrazione linguistica già in età prescolastica; che a tale riguardo andrebbero promosse misure che da un lato consentano ai figli degli immigrati di continuare nell'apprendimento della madrelingua, essenziale per i futuri progressi scolastici, e dall'altro di apprendere la lingua del paese ospitante; considera (H) che l'istruzione multilingue contribuisce alla comprensione delle differenze in una prospettiva interculturale, in un momento in cui aumenta il numero di giovani immigrati di seconda e terza generazione con difficoltà nella gestione delle molteplici dimensioni che determinano la struttura della loro identità; ritiene (I) che la generalizzazione di una lingua franca nei sistemi d'istruzione in nessun caso dispensa dall'apprendimento della cultura e della lingua materna fin dall'inizio della scolarità obbligatoria. Essa evidenzia poi i diritti dei minori nel sistema scolastico e doveri degli Stati membri evidenziando alcuni punti imprescindibili (*op. cit.*: 5):

1. ritiene che i figli degli immigrati in età scolare hanno diritto all'insegnamento pubblico a prescindere dallo status giuridico della propria famiglia e che tale diritto comprende l'apprendimento della lingua del paese ospitante, fermo restando il loro diritto all'apprendimento della lingua materna; / 2. ritiene che anche quando i figli e/o i discendenti di immigrati (seconda o terza generazione) padroneggiano la lingua del paese ospitante sia opportuno consentire loro l'accesso alla lingua materna e alla cultura del paese d'origine, senza escludere un finanziamento pubblico in materia; / 3. sottolinea che è essenziale introdurre, nelle scuole primarie e secondarie, misure di sostegno pedagogico per i figli degli immigrati, soprattutto quando non padroneggiano la lingua del paese ospitante, al fine di facilitarne l'adattamento ed evitare che si trovino in una situazione svantaggiata in rapporto agli altri alunni; / 4. afferma che l'integrazione degli immigrati nella scuola non deve pregiudicare la promozione della lingua veicolare propria del sistema educativo, in particolare se tale lingua è minoritaria; / 5. invita gli Stati membri a promuovere negli istituti di insegnamento ai diversi livelli misure volte ad assicurare la diversità linguistica, evitando di limitare alle lingue europee più parlate la scelta delle alternative alla lingua ufficiale; / 6. invita gli Stati membri a rimuovere gli ostacoli pedagogici, amministrativi e giuridici che, a causa delle barriere linguistiche, rendono difficile il raggiungimento di detti obiettivi.

Conclude infine sottolineando il ruolo dell'Unione europea nella promozione di buone prassi (punti 10-12): formazione specifica di insegnanti provenienti dai paesi di origine degli immigrati, per sviluppare metodi diversi d'integrazione mediante il multilinguismo (per esempio CLIL, la multialfabetizzazione o l'alfabetizzazione nella lingua materna); estensione del ventaglio delle lingue insegnate alle lingue materne degli immigrati; sostegno dei progetti educativi che insegnino la lingua e la cultura del paese ospitante agli immigrati adulti, in particolare le madri; realizzazione di una rete europea di scuole che, con metodi diversi, promuovono l'integrazione mediante il multilinguismo.

politica più ampia per promuovere il multilinguismo; essa integra il piano di azione *Promuovere l'Apprendimento delle Lingue e la Diversità Linguistica*, che prevede di incoraggiare tutti i cittadini ad imparare e parlare più lingue, così da migliorare la comunicazione e la comprensione reciproca.⁸⁶ Nello stesso anno la Commissione propone al Parlamento Europeo e al Consiglio l'introduzione di un "Indicatore europeo di competenza linguistica" (COM(2005)0356).

Il quadro relativo viene delineato dalla comunicazione della Commissione (COM(2007)0184) del 13 aprile 2007. Questo indicatore ha lo scopo di contribuire al raggiungimento dell'obiettivo "lingua madre + due", rendendo possibile una valutazione comparativa della conoscenza delle lingue straniere in tutti gli Stati membri. La prima indagine sulle competenze linguistiche dei giovani europei *European Survey on Language Competence* di Commissione Europea (2012)⁸⁷ ha luogo in 14 paesi membri (fra essi non vi è l'Italia) esaminando 54mila studenti in lettura, ascolto e scrittura.

La Commissione poi istituisce il "Gruppo ad alto livello sul multilinguismo"; esso comprende 11 esperti di tutta Europa che si riunisce per la prima volta il 3 ottobre 2006, con la funzione di consigliare il commissario per il multilinguismo Leonard Orben, nello "sviluppare iniziative, dare nuovi impulsi e fornire idee nuove, proponendo un approccio globale al multilinguismo nell'Unione europea". La *Relazione finale del Gruppo di Alto Livello sul Multilinguismo* del 2007 si incentra su tre obiettivi che ruotano attorno al tema centrale dell'istruzione: apprendimento delle lingue straniere e competitività economica, dialogo interculturale includente vecchie e nuove minoranze, e sviluppo delle attività di traduzione ed interpretariato. Essa menziona inoltre come sia necessario utilizzare le potenzialità degli immigrati come fonte di conoscenza delle lingue, e come buona opportunità per le aziende di trarre profitto dalle capacità linguistiche e culturali degli immigrati stessi per ottenere l'accesso ai mercati dei loro Paesi d'origine.

Il Parlamento e il Consiglio Europeo poi nella *Raccomandazione* 2006/962/CE analizzano le "Competenze chiavi per l'apprendimento permanente", essenziali per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza; esse costituiscono un valore aggiunto per il mercato del lavoro, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione; si caldeggia che vengano integrate nelle strategie ed infrastrutture dei vari paesi, soprattutto nel contesto dell'istruzione permanente. Agli otto ambiti di riferimento afferiscono descrittori di conoscenze, abilità e essenziali, i primi due sono di tipo linguistico:⁸⁸

- la comunicazione nella madrelingua, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta⁸⁹ (comprensione orale, espressione orale, *comprensione scritta ed espressione scritta*) e di *interagire adeguatamente* e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- la comunicazione in lingue straniere che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere.

La *Guida per lo Sviluppo delle Politiche per l'Educazione Linguistica in Europa* del Consiglio d'Europa (2007) è uno strumento di analisi finalizzato alla formulazione o ri-organizzazione delle politiche di insegnamento delle lingue per promuovere il plurilinguismo, in modo da collegare coerentemente le decisioni. La Guida concepisce il plurilinguismo come una competenza unica, che comprende – potenzialmente – più lingue di regola a diversi livelli di competenza, inclusa una competenza comunicativa alla quale tutte le conoscenze e le esperienze di lingue contribuiscono, e in cui le lingue sono interconnesse e interagiscono.

In questi anni inizia poi l'attività studio e di confronto per realizzare un "Quadro comune di Riferimento per le lingue di scolarizzazione" (*Common European Framework of Reference for Languages of School Education*), le proposte di lavoro vengono dibattute nelle conferenze di aprile 2006 a Cracovia (*Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*), nell'ottobre dello stesso anno a Strarburgo (*Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*) e nel novembre 2007 a Praga⁹⁰ (*Languages of schooling within a European framework for lan-*

86 I risultati del piano d'azione a livello nazionale ed europeo vengono poi riassunti dalla Commissione nella relazione (COM(2007)0554).

87 Qui il sito italiano <http://www.surveylang.org/it/> e qui i dati dell'indagine <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database>.

88 V. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:c11090>.

89 Corsivo di chi scrive.

90 Successivamente a questa conferenza viene elaborato un volume, tradotto anche in italiano, *Un documento europeo per le lingue dell'educazione?* Il curatore, Daniel Coste (2010), riflette sulle lingue di scolarizzazione e il diritto a un'istruzione plurilingue e interculturale. Politiche linguistiche rispettose della pluralità linguistica assegnano prestigio a qualsiasi idioma si possieda come lingua materna, o si incontri a scuola e nella vita di relazione, in questo senso, pur nella necessità di differenziare gli insegnamenti, tutte le lingue che si ritrovano dentro le aule scolastiche hanno diritto di venir apprese e quindi insegnate. Vedere le lingue nel quadro d'insieme "lingue dell'educazione" che i sistemi di istruzione europei devono assumere

guages of education: learning, teaching, assessment). Le ultime due lanciano il progetto europeo "Languages in education – languages for education" e sviluppano l'idea di una Piattaforma informatica di documenti, riferimenti e risorse. Il tema dell'integrazione linguistica e culturale viene ripreso in modo più specifico durante il seminario di Strasburgo del 2008 "*Teaching Romani: Curriculum Framework for Roman and European Language Portfolio*", finalizzato a presentare un quadro comune a livello europeo per la lingua romani e a illustrare gli scopi e l'uso del Portafoglio Europeo delle Lingue. La Conferenza di Strasburgo del 2009 "*Languages of schooling and the right to plurilingual and intercultural education*", focalizzata sulle lingue di scolarizzazione e sul diritto di tutti gli alunni a ricevere un'educazione plurilingue ed interculturale, lancia ufficialmente la nuova piattaforma informatica⁹¹ per la diffusione di strumenti e risorse per l'istruzione plurilingue ed interculturale, destinata a diventare l'archivio di tutte le esperienze linguistiche di qualità condotte nei diversi Paesi.

Il *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei* (Commissione Comunità Europee 2008) fa riferimento alla Direttiva 77/486/CEE (v. p. 179) secondo cui gli Stati Membri dovrebbero promuovere l'insegnamento della lingua materna e della cultura del Paese d'origine, in modo coordinato con il percorso di insegnamento curricolare e in collaborazione con lo Stato Membro d'origine.

Nel 2008 un gruppo di intellettuali viene incaricato dalla Commissione Europea di elaborare proposte per il dialogo interculturale, che vengono pubblicate in *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea* (Maalouf 2008): essi individuano una soluzione condivisa per articolare la "lingua più due" sia per i parlanti di lingua maggioritaria, sia per quelli di lingua minoritaria (storica o recente). Partendo dalla constatazione che (p. 5) "la maggior parte delle nazioni europee si sono costruite sulla base delle loro lingue identitarie, l'Unione europea può costruirsi soltanto sulla base della sua diversità linguistica", quindi i giovani cittadini europei, inclusi quelli immigrati, (p. 7) "devono essere costantemente assecondati in questa loro duplice aspirazione: appropriarsi del patrimonio comune e apportarvi il loro contributo." Le istituzioni nazionali vengano invitate a favorire l'apprendimento generalizzato (p. 10) di una "lingua personale adottiva". L'idea è di incoraggiare ogni cittadino europeo a scegliere liberamente una lingua distintiva, diversa dalla sua lingua identitaria e anche dalla sua lingua di comunicazione internazionale.⁹² Essa non sarebbe una seconda lingua straniera, bensì, in un qualche modo, una seconda lingua materna. Verrebbe studiata intensamente, anche nei suoi risvolti letterari, culturali e storici, parlata e scritta correntemente, questa lingua sarebbe integrata nel percorso scolastico e universitario e nel curriculum professionale di ogni cittadino europeo.

Sotto il Commissario Orban, la Commissione delle Comunità Europee adotta nel 2008 la Comunicazione *Il Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un Impegno Comune* della Commissione delle

una strategia comune, che non appiattisce le differenze, ma amplia l'orizzonte di tutti, in quanto dà a ciascun cittadino europeo "radici e ali". Lingue al plurale significa: lingue di casa e lingua standard, lingue nazionali e regionali, lingue straniere di maggiore diffusione e lingue minori di cultura, lingue di confine e al confine, lingue oltre confine arrivate sui territori europei per le spinte migratorie; lingue delle scienze e della storia, lingua come materia e come tramite per altri insegnamenti. La dizione "lingue dell'educazione" rispetta luoghi e diversità, così come contingenze storico-sociali che vedono il convivere di forme idiomatiche diverse in una stessa persona e nelle comunità. Il documento stimola a riflettere sul rapporto tra educazione, lingue e politiche linguistiche; le scelte europee di politica non possono prescindere da obiettivi essenziali: la salvaguardia della diversità delle lingue nelle società europee (e quindi la considerazione dei rapporti tra la lingua principale e le lingue altre) e la valorizzazione e lo sviluppo dei patrimoni e delle capacità plurilingui dei singoli soggetti. Si tratta di un paradigma nuovo, quello dell'educazione plurilingue come strategia educativa di tutti i sistemi scolastici europei; inoltre si orienta l'attenzione sul concetto di patrimonio e capacità plurilingui di ogni soggetto sottolineandone la dignità e il valore. Tra i diversi insegnamenti linguistici, in particolare, deve stabilirsi una forte connessione, e va quindi ripensata la didattica linguistica e l'educazione linguistica secondo un principio di integrazione, in cui ogni lingua abbia un proprio ruolo, e si creino sinergie fra gli insegnamenti e gli apprendimenti sulle e nelle lingue.

91 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?

92 Secondo Amin Maalouf (2008) distinguere al momento della scelta, tra una lingua di comunicazione internazionale e una lingua personale adottiva, obbligherebbe a prendere due decisioni distinte, una dettata da bisogni comunicativi più ampi, l'altra orientata da motivazioni personali". Per gli immigrati la lingua personale adottiva dovrebbe essere quella del paese in cui si vive, perché una conoscenza approfondita della lingua nazionale e della cultura da essa veicolata è indispensabile per integrarsi nella società, per partecipare alla sua vita economica, sociale, intellettuale, artistica e politica. Si tratta poi dell'esplicitazione di un'adesione all'Europa, al suo progetto comunitario, al suo patrimonio culturale e ai suoi valori fondamentali. Parallelamente e reciprocamente, è essenziale che i paesi europei comprendano quanto è importante, per gli immigrati e i figli di immigrati, preservare la conoscenza della loro lingua d'origine. Un giovane che perde la lingua dei suoi antenati, perde anche la capacità di comunicare serenamente con i suoi genitori, con conseguenze di disgregazione sociale. Permettere agli immigrati, europei e non europei, di avere facilmente accesso alla loro lingua d'origine, di conservare la loro dignità linguistica e culturale, risulta essere un potente antidoto contro il fanatismo. Così come gli immigrati vanno incoraggiati ad adottare pienamente la lingua del paese ospitante e la cultura che essa veicola, sarebbe giusto e utile che le lingue degli immigrati facessero parte delle lingue che gli europei vengono incoraggiati ad adottare.

Comunità Europee (2008a)⁹³ che definisce la politica linguistica come un tema trasversale a tutti gli altri aspetti delle politiche dell'Unione, ed esplicita quanto dovrebbe essere fatto per trasformare la diversità linguistica in una risorsa per la solidarietà e la prosperità. Gli Stati Membri vengono invitati a offrire la più ampia scelta di lingue nell'intero sistema scolastico, dall'asilo all'istruzione degli adulti, e a sostenere l'acquisizione informale delle abilità linguistiche, realizzando programmi e iniziative mirate, con l'obiettivo di portare il multilinguismo "più vicino ai cittadini". A scuola dovranno essere studiate due lingue straniere fin dalla prima infanzia. Il paragrafo "Valorizzare tutte le lingue" (*op. cit.*: 5) prova a definire il ruolo delle lingue dei parlanti con retroterra migratorio:

Nell'attuale contesto di maggiore mobilità e migrazione, la padronanza delle lingue nazionali è fondamentale per riuscire a integrarsi e svolgere un ruolo attivo nella società. Le persone di madrelingua diversa dovrebbero quindi includere la lingua del paese di accoglienza nella loro combinazione "una più due".

Nella nostra società esistono anche risorse linguistiche inutilizzate che andrebbero valorizzate maggiormente, come l'esistenza di lingue madri diverse e di altre lingue parlate in casa e nell'ambito locale. I bambini di madrelingua diversa, di un paese dell'UE o un paese terzo, pongono ad esempio le scuole di fronte al problema [sic] di dover insegnare la lingua d'istruzione come una seconda lingua, ma possono⁹⁴ anche motivare i loro compagni di classe a imparare altre lingue e ad aprirsi ad altre culture.

Nello stesso anno la pubblicazione *Parlare le lingue europee. Le lingue nell'Unione europea* della Commissione delle Comunità Europee (2008b) esamina le lingue parlate nell'UE, i modi in cui gli europei possono trarre benefici dall'apprendimento linguistico e dai programmi comunitari di sostegno ad esso, riflettendo sul funzionamento di un'Unione multilingue. Essa si spende per una personalizzazione della politica linguistica e per un dialogo, anche interlinguistico; poiché una politica linguistica che promuova solo l'apprendimento delle lingue ufficiali dell'UE è troppo limitata per la società odierna, in cui i cittadini e i residenti, parlanti in parte lingue diverse, sono però in contatto quotidiano. La promozione della diversità linguistica non deve preservare le lingue come un fine a sé stesso, ma deve accrescere il dialogo tra lingue e comunità. Poiché ciascuno ha bisogno di competenze linguistiche diverse, a seconda dei suoi interessi personali, del luogo in cui vive e del suo contesto familiare e professionale, gli Stati e la Commissione devono attuare una politica linguistica che sostenga la diversità linguistica, e promuova un ambiente favorevole alle lingue, aumentando il numero di lingue insegnate, valorizzando e mantenendo le competenze linguistiche dei cittadini, e motivandoli a imparare di più. Le comunità, i fornitori di servizi e le imprese devono tenere presente che spesso i cittadini parlano lingue diverse, e che occorrono nuove strategie per soddisfare le loro necessità linguistiche. Il valore aggiunto sarà dato dal (*op. cit.*: 3):

sostenere gli sforzi verso l'obiettivo della "lingua materna più altre due lingue" dando chiare indicazioni su settori e gruppi di destinatari rimasti indietro⁹⁵ (studenti in formazione professionale, adulti poco qualificati e migranti) e presi in minor considerazione nelle comunicazioni precedenti.

In una presentazione sulle lingue nell'istruzione⁹⁶ in Europa si legge come la Commissione Europea e gli Stati membri si impegnano a lavorare insieme per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nell'UE, favorendo la collaborazione nell'ambito dei gruppi di lavoro ET2020 (Consiglio dell'Unione Europea 2009a). Fra le priorità individuate troviamo anche "favorire nelle scuole l'integrazione, riconoscendo le lingue degli immigrati".

Il 21 novembre 2008 il Consiglio dell'Unione europea adotta una risoluzione relativa a una *Strategia europea per il multilinguismo* (2008/C 320/01), nella quale invita la Commissione e gli Stati membri a promuovere il multilinguismo per rafforzare la coesione sociale, il dialogo interculturale e la costruzione europea; rafforzare l'apprendimento permanente delle lingue; promuovere meglio il multilinguismo come risorsa per la competitività dell'economia europea e la mobilità e l'occupabilità delle persone; promuovere la diversità linguistica e il dialogo interculturale, rafforzando il sostegno alla traduzione per incoraggiare la circolazione delle opere e la divulgazione di idee e conoscenze in Europa e nel mondo; promuovere le lingue dell'Unione europea nel mondo.

Il Parlamento Europeo nella sua risoluzione del 24 marzo 2009 sul *Multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune* (2008/2225(INI)) ribadisce il suo impegno nel promuovere le politiche dell'Unione in materia di multilinguismo e diversità linguistica, sottolineandone i numerosi vantaggi e

93 Questa comunicazione veniva accompagnata da un *Documento di lavoro dei servizi della Commissione* (Consiglio dell'Unione Europea 2008), che presentava una panoramica delle attività dell'Unione Europea a sostegno del multilinguismo; la Comunicazione era stata poi approvata da risoluzioni sia del Consiglio dell'Unione Europea (2008), che del Parlamento Europeo (2009).

94 La scrivente si chiede perché all'interno di curricula di istruzione le discipline linguistiche debbano venir proposte da bambini, e la responsabilità dell'individuazione di esse, così come un approccio interculturale non sia invece in mani adulte.

95 Non si apre qui una riflessione sulla questione se sono i migranti (e i loro figli) ad essere rimasti indietro, o le politiche loro dedicate. Interessante l'ennesima contraddizione in termini per cui "lingua materna" di nuovo coincide automaticamente con "lingua maggioritaria".

96 http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-in-education_it.htm.

invitando la Commissione a elaborare misure per riconoscere e promuovere l'importanza della diversità linguistica nell'UE.

Il Consiglio dell'Unione Europea nel 2009 promuove inoltre il *Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione ET 2020* (Consiglio dell'Unione Europea 2009a), individuando come obiettivo strategico il miglioramento della qualità e dell'efficienza dell'istruzione, per poter dare a tutti i giovani, anche quelli immigrati, i mezzi per affrontare le sfide del XXI secolo, superando ogni forma di svantaggio sociale o linguistico. Fra le priorità principali da raggiungere entro il 2020 c'è anche il rafforzamento delle competenze linguistiche, fra cui anche la capacità di comunicare in lingua madre, la mediazione e la comprensione interculturale.

Dello stesso anno sono le *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio* (Consiglio dell'Unione Europea 2009b), questo documento si sofferma dettagliatamente su quali dovrebbero essere i ruoli, complementari e sinergici, all'interno dei curricula scolastici, della lingua del paese di residenza e della lingua di famiglia,⁹⁷ con programmi tempestivi e duraturi nel tempo, che coinvolgano il tempo curriculare e i doposcuola, e allievi così come i loro genitori. Per controbilanciare un eventuale svantaggio educativo si può utilizzare un sostegno mirato, ad esempio prevedendo risorse didattiche supplementari per le scuole situate in zone svantaggiate, così come un'istruzione maggiormente personalizzata, istituendo anche doposcuola in collaborazione con le associazioni di genitori e delle comunità d'origine. Bisognerebbe inoltre poter fornire un sostegno sotto forma di mentoring e tutoring, di orientamento per gli alunni e per i loro genitori, sulle opportunità a loro disposizione nell'ambito del sistema d'istruzione. Per finire sono necessarie soluzioni flessibili per gli alunni di recente immigrazione, in particolare per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue, che comprendano non solo interventi tempestivi e mirati immediatamente dopo l'arrivo nel nuovo paese, ma anche programmi di supporto linguistico duraturi nel tempo.

Uno degli sviluppi del progetto "Lingue nell'educazione - lingue per l'educazione" è la messa in linea, a partire dal 2009, di "A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education"⁹⁸ ("Piattaforma di risorse e riferimenti per un'istruzione plurilingue e interculturale").

La seconda edizione del *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore* della Commissione Europea (2010) dedica un capitolo, il sesto, a "Giovani immigrati, istruzione e mercato del lavoro", che si basa sul principio fondamentale che sottolinea come i sistemi di istruzione e formazione svolgano un ruolo importante nell'integrazione dei nuovi giovani immigrati e continuino a farlo con la seconda e terza generazione, in particolare riguardo all'apprendimento della lingua [del paese]. Secondo gli autori i sistemi scolastici vanno migliorati per gli allievi con retroterra migratorio perché difficoltà non risolte allo stadio iniziale possono aumentare i problemi in seguito, mentre le opportunità colte subito possono condurre a un nuovo e migliore apprendimento e a occasioni di lavoro, la politica otterrà i risultati migliori se applicherà misure mirate in grado di avvantaggiare determinate categorie di immigrati e i loro discendenti (nuovi arrivati, seconde e terze generazioni o allievi provenienti da famiglie non di lingua madre del paese interessato). Fra essi è fondamentale un supporto linguistico continuativo e a tutti i livelli che segua i bisogni degli studenti immigrati: parlare correntemente la lingua d'istruzione usata a scuola è un punto critico affinché gli allievi immigrati ottengano buoni risultati, spesso però dopo un periodo di iniziale il finanziamento di questo sostegno viene ridotto, mentre studi sull'impatto dell'esperienza migratoria sui risultati scolastici indicano che le misure di supporto aggiuntive devono essere disponibili per varie fasce di età e livelli di competenza e oltre al supporto linguistico devono contemplare l'assistenza necessaria per mettersi in pari con i contenuti delle discipline. Secondo (*op. cit.*: 146-147) l'apprendimento di una seconda lingua deve comprendere l'apprendimento dei contenuti corrispondenti alle lezioni del piano di studio normale. I programmi più utili includono: standard e requisiti sistematicamente elevati per l'apprendimento di una seconda lingua; stretta collaborazione fra gli insegnanti del corso normale e

97 Il Consiglio dell'Unione Europea (2009b: 3) sottolinea come

[p]adroneggiare la lingua ufficiale (o una delle lingue ufficiali) del paese ospitante è una condizione essenziale per il successo scolastico ed è indispensabile anche per l'integrazione sociale e professionale. Gli Stati membri dovrebbero esaminare la possibilità di elaborare misure specifiche a tal fine, come l'insegnamento intensivo della lingua per gli alunni immigrati di recente, il sostegno supplementare per quelli con difficoltà, e corsi speciali per tutti i docenti al fine di prepararli a insegnare a bambini la cui madrelingua è diversa dalla lingua d'insegnamento. Dovrebbero altresì essere sostenute iniziative di offerta didattica mirata nell'ambito dei programmi scolastici, come ad esempio il rafforzamento dell'insegnamento della lingua del paese ospitante per gli alunni che hanno una madrelingua diversa. / Sebbene l'attenzione debba continuare ad essere concentrata sulla lingua del paese ospitante, incoraggiare gli alunni ad acquisire o mantenere la conoscenza della loro lingua d'origine può portare vantaggi a vari livelli: sul piano sociale in termini d'identità culturale e di fiducia in sé stessi, sul piano professionale in termini di future possibilità di lavoro, ma anche sul piano dell'istruzione in termini di futuro apprendimento.

98 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp.

del corso di lingua; materiali da usare in aula sviluppati a livello centrale; accordi che conducono a più ore di istruzione frontale per i nuovi arrivati; azioni per contrastare eventuali effetti stigmatizzanti per i partecipanti. Paesi con programmi di supporto linguistico radicati e ben definiti presentano un divario relativamente ridotto di risultati negativi fra allievi immigrati e autoctoni, e allievi immigrati di prima e seconda generazione. Gli strumenti tradizionali per migliorare la qualità dell'insegnamento – diminuire il numero degli studenti in classe e assumere più insegnanti e assistenti formati – sono ancora più efficaci per gli allievi immigrati e svantaggiati rispetto alla media degli studenti. Prima gli allievi ricevono un insegnamento di grande qualità tanto maggiore sarà l'effetto sull'intera carriera scolastica degli interessati. Inoltre incrementare il numero di docenti di origine migrante e/o formati all'insegnamento interculturale migliora i risultati degli allievi, le aspettative degli insegnanti e la qualità complessiva dell'ambiente di apprendimento.

Infine l'insegnamento della lingua madre può essere l'elemento portante di un insegnamento trasversale interculturale e dell'offerta linguistica di una scuola. Esso permette agli allievi di origine migrante di conservare e sviluppare il loro capitale, condividendolo anche con altri studenti interessati. Può essere troppo impegnativo per ogni singola scuola offrire un insegnamento bilingue di alta qualità per tutti i diversi gruppi linguistici del loro corpo studentesco, tuttavia, vi sono molte opzioni curricolari vantaggiose in termini economici, disponibili per tutti gli allievi interessati. I corsi nella lingua madre (e specificamente l'insegnante di lingua madre) possono svolgere anche un ruolo importante di facilitazione fra famiglie e scuole.

Il Forum intergovernativo di Ginevra (2-4 novembre 2010) che dibatte di "*The right of learners to quality and equity in education – the role of language and intercultural skills*", può essere considerato come la sintesi dei lavori svolti nel corso degli anni precedenti⁹⁹ dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio di Europa. Nel Forum viene ribadita l'importanza della valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale di origine di ciascun alunno, patrimonio che non dovrebbe essere assimilato dalla lingua dominante e ignorato dalla cultura di arrivo, ma potenziato con un approccio globale tramite un'educazione plurilingue ed interculturale. Nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e pluriculturale* di Consiglio d'Europa (2010b)¹⁰⁰, vengono indicati i criteri e i passi da compiere dagli sviluppatori nazionali di curricula scolastici, per integrare l'approccio olistico all'educazione plurilingue ed interculturale nelle scuole, in armonia delle rispettive normative nazionali; essa ha lo scopo di facilitare l'implementazione dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale per l'insegnamento di tutte le lingue: straniere, regionali o minoritarie, classiche, e le lingue di scolarizzazione.

Dati statistici fondamentali sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nell'UE vengono raccolti da Eurydice,¹⁰¹ e dalle indagini Eurobarometro.¹⁰²

Fra le indagini di Eurydice ricordiamo in particolare i documenti: *L'integrazione dei bambini immigrati nelle scuole in Europa* (Eurydice 2009a)¹⁰³; *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali* (Eurydice 2009b); *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche* (Eurydice 2011); *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition* (Eurydice 2017a).

Di Eurobarometro sono, fra le altre, le indagini che hanno luogo a intervalli regolari sugli *Europei e le loro lingue*, l'ultima pubblicata è (Eurobarometro 2012).

99 Fra essi desideriamo ricordare in particolare *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds* di Consiglio d'Europa (2010a).

100 Essa è stata ripubblicata sei anni dopo, riveduta e arricchita, v. Consiglio d'Europa (2016), a termine di una fase di sperimentazione basata in particolare sugli esiti dei seguenti seminari (i cui resoconti sono disponibili in linea): *Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education* (29-30 novembre 2011), *Plurilingual and intercultural education in vocational education and training curricula* (10-11 maggio 2012) e *Plurilingual and intercultural education in primary education* (22-23 novembre 2012), così come la conferenza intergovernativa su *Quality and inclusion: the unique role of language* (18-19 settembre 2013).

101 Si tratta della rete di informazione sull'istruzione in Europa, istituita dalla Commissione europea e dagli Stati membri nel 1980, per incrementare la cooperazione nel settore educativo, migliorando la conoscenza dei sistemi, e delle politiche di istruzione e formazione. La rete Eurydice è costituita da una Unità centrale, che opera presso l'EACEA, e da 40 Unità nazionali con sede nei 36 paesi partecipanti. Inoltre, Eurydice è di supporto alla Commissione per il lavoro in ambito educativo, assieme ad altre organizzazioni internazionali come il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco). Il lavoro della rete consiste nella raccolta di dati da ciascun ministero. La procedura per la preparazione degli studi si basa sull'armonizzazione delle definizioni e sulla predisposizione di questionari per la raccolta di dati. Le analisi comparative svolte dall'Unità europea sono controllate dalle Unità nazionali, in modo da assicurare che le informazioni in esse contenute siano corrette ed accurate. Per l'Italia v. <http://www.indire.it/eurydice/index.php>.

102 Si tratta di sondaggi periodicamente realizzati dietro incarico dal Parlamento Europeo fra l'opinione pubblica dei Paesi membri in merito ad alcune delle sue attività, e di quelle dell'Unione europea.

103 La versione precedente era Eurydice (2004).

Del marzo 2012 è il seminario intergovernativo di Strasburgo "Meeting the challenge of multilingual classrooms: exploiting plurilingual repertoires, managing transitions and developing proficiency in the language(s) of schooling" (Confrontarsi con la sfida delle classi multilingui: sfruttare repertori plurilingui, gestire transizioni e sviluppare competenze nella/e lingua/e di scolarizzazione). Con l'iniziativa, varata nello stesso anno, *Ripensare l'istruzione*¹⁰⁴, si vogliono riformare i sistemi educativi di tutta l'UE in modo da soddisfare la crescente domanda di competenze di livello superiore riducendo la disoccupazione. Le riforme devono migliorare i livelli delle competenze di base, promuovere gli apprendistati, incoraggiare le capacità imprenditoriali e migliorare la conoscenza delle lingue straniere, visto che gran parte dei europei sono ancora ben lontani dall'obiettivo della padronanza di due lingue straniere al termine del percorso scolastico. Il Consiglio ha compiuto un'analisi accurata dei singoli paesi dell'UE per definire parametri di riferimento, e per sviluppare una politica fondata su dati concreti, arrivando alle conclusioni "Investire nell'istruzione e nella formazione", accompagnate dal documento di lavoro "Le competenze linguistiche per l'occupazione, la mobilità e la crescita".

Anche del 2012 è la pubblicazione della versione italiana del *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* – CARAP¹⁰⁵, di Michel Candelier et al. (2012). Alla base di esso si trova la progettazione di un curriculum che mira a inserire un insegnamento *integrato e coordinato* delle lingue degli apprendenti, incluse le lingue di famiglia, nell'insegnamento delle discipline, con il duplice obiettivo di ampliare la conoscenza delle lingue e di arricchire i contenuti interculturali. Il CARAP pone l'accento su quattro approcci plurali: la didattica integrata delle lingue,¹⁰⁶ la consapevolezza dei fenomeni linguistici ovvero la sensibilizzazione verso le lingue,¹⁰⁷ l'intercomprensione fra lingue affini e l'approccio interculturale. Esso presenta una descrizione sistematica delle competenze e delle risorse (in termini di sapere, saper fare, saper essere) che è opportuno sviluppare nella prospettiva di un'educazione plurilingue e interculturale, una banca dati in linea con materiali didattici e un kit di formazione e/o aggiornamento per insegnanti. Anna Maria Curci (2012: vii) osserva come i descrittori nel CARAP declinano in maniera coerente e dettagliata i principi dell'educazione plurilingue, vale a dire: l'uso consapevole della capacità innata di apprendere lingue; la costruzione di competenze metacognitive nell'apprendimento delle lingue; l'approccio interlinguistico e integrato; la garanzia di pari opportunità alle lingue, con attenzione alle lingue dei migranti; il rafforzamento della comprensione della propria lingua materna; il miglioramento delle abilità linguistiche in L1 e in L2.

Lo studio PIAAC¹⁰⁸ (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) è stato svolto per la prima volta dall'OCSE nel 2011-2012 (gli esiti sono stati poi pubblicati nel 2013) per verificare le competenze della popolazione tra i 16 ed i 65 anni nelle abilità di base necessarie per vivere e lavorare, in particolare quelle di lettura (*literacy*), quelle logico-matematiche (*numeracy*) e quelle di *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati. I dati riguardanti l'Italia sono stati commentati da Isfol (2013), essi mostrano l'Italia all'ultimo posto su 24 nelle competenze di letto-scrittura (*literacy*),¹⁰⁹ e al penultimo nelle competenze matematiche (*numeracy*); si osserva un processo di contenimento dell'analfabetismo¹¹⁰; inoltre, secondo OCSE (2016c), fra gli adulti con basse competenze, chi ha partecipato all'indagine in una lingua diversa da quella nativa ha abilità di lettura molto ridotte rispetto ai nativi, per questo motivo vengono consigliati per questo sottogruppo di adulti programmi mirati che partano dalle abilità basiche.

104 Qui il sito italiano con i link ai documenti scaricabili, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_it.htm.

105 V. <http://carap.ecml.at/>, qui la pagina in italiano <http://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/de-DE/Default.aspx>.

106 La didattica integrata delle lingue mira ad aiutare l'apprendente a stabilire legami tra le lingue presenti nel curriculum scolastico; riferendosi alla lingua di scolarizzazione (e/o alla L1) si facilita l'accesso alla prima e poi alla seconda lingua straniera. La didattica integrata delle lingue si ritrova anche in alcune modalità di educazione plurilingue, che si prefiggono di ottimizzare le relazioni tra le lingue utilizzate (ed il loro apprendimento) per costruire una vera competenza plurilingue.

107 *L'éveil aux langues* coinvolge le lingue non insegnate a scuola, quindi oltre alla lingua di scolarizzazione, le lingue che l'allievo sta apprendendo, le varietà linguistiche della famiglia, dell'ambiente e del mondo: si tratta quindi di un "approccio plurale estremo". Esso mira a sviluppare contemporaneamente atteggiamenti (apertura, interesse, ...), attitudini (ascolto, analisi, ...) e conoscenze circa il linguaggio, le lingue e la loro diversità. Nasce per l'accoglienza degli allievi allofoni, e come veicolo per un migliore riconoscimento nel contesto scolastico delle lingue da loro "portate", e può accompagnare gli apprendimenti linguistici lungo tutto l'arco della scolarità. Si ricollega esplicitamente al movimento di *Language Awareness* promosso da Eric Hawkins nel Regno Unito dagli anni '80.

108 <http://www.isfol.it/piaac>.

109 Il 30% della popolazione italiana in età di lavoro non è in grado di capire o scrivere una breve frase e il 40% ha grandi problemi a comprendere un semplice articolo di giornale. Per un approfondimento della situazione italiana cfr. Gabriella Di Francesco (2013) e Commissione di esperti sul progetto PIAAC (2014).

110 Diminuisce la percentuale di popolazione che si posiziona nei livelli bassissimi di competenza, la quota inferiore al livello 1 passa dal 14% a circa il 5,5%, mentre aumenta la percentuale di popolazione a livello 2, passando dal 34,5% al 42,3%.

OCSE (2017b) quantifica per l'Italia la differenza media fra parlanti nativi e non in 24 punti, ovvero l'equivalente di 3 anni e mezzo di scolarizzazione. Una scheda specifica di Isfol (2013), la n. 10, viene dedicata alle competenze degli stranieri residenti,¹¹¹ da essa emerge come se la media OCSE ottenuta dai migranti nelle prove di *literacy* si attesta su un punteggio che li colloca al livello 2 (250 punti), l'Italia fa parte del piccolo gruppo di paesi in cui la media delle competenze è inferiore (228 punti). Il fattore che produce l'impatto maggiore sulle competenze sembra essere il numero di anni di soggiorno nel paese ospitante: i cosiddetti "migranti recenti" si attestano su un valore medio di *literacy* di 207 punti, mentre coloro che risiedono in Italia da almeno dieci anni ottengono un punteggio medio di 232 punti. Le donne hanno un punteggio più alto rispetto agli uomini (235 punti vs. 224), e i migranti di II generazione hanno risultati superiori rispetto a quelli di I generazione (per la *literacy* 233 punti vs. 225, per la *numeracy* 236 punti vs. 226). L'età di ingresso in Italia gioca un ruolo importante per le competenze, gli esiti migliori si trovano fra i migranti arrivati tra gli 0 e i 5 anni (253 nella *literacy*, 257 nella *numeracy*) e decrescono con l'aumentare dell'età.¹¹² I punteggi medi ottenuti dai nativi sono significativamente superiori di quelli dei migranti di I e II generazione.¹¹³ Questi dati mostrano come la scuola sia un fattore importante per sviluppare competenze nelle abilità di base per vivere e lavorare anche della popolazione immigrata, e come i deficit linguistici vengano solo parzialmente colmati nel corso degli anni, limitando una piena partecipazione alla vita sociale e civile. Se è vero che le competenze degli italiani adulti viste in un contesto europeo sono straordinariamente limitate, risulta ulteriormente sconsolante rilevare che i coetanei immigrati, quando le proprie competenze vengano veicolate dall'italiano, mostrino esiti ancora peggiori.

Nel 2013 la Commissione Europea fa svolgere uno studio specifico sul supporto scolastico per i bambini migranti neoarrivati, *Study on educational support for newly arrived migrant children* (PPMI 2013a), che viene declinato nello specifico anche per l'Italia con uno *Study on educational support for newly arrived migrant children. Case study report: Italy* (PPMI 2013b).

L'11 settembre 2013 il Parlamento Europeo approva una *Risoluzione sulle lingue europee a rischio di estinzione e la diversità linguistica nell'Unione europea* (2013/2007(INI)), chiedendo all'Unione europea e agli Stati membri di prestare maggiore attenzione alle forti minacce cui sono esposte numerose lingue europee classificate a rischio e di impegnarsi con convinzione per la tutela e la promozione del patrimonio linguistico e culturale dell'Unione, e della sua variegata unicità. Una riflessione particolare va fatta per le lingue dei bambini e delle ragazze con retroterra migratorio. Come non si stancano di osservare Extra e Yağmur¹¹⁴ la politica europea soffre da sempre di uno sguardo strabico nel trattare le lingue dei suoi residenti: le lingue ufficiali dei paesi dell'Unione, e quindi anche quelle degli immigrati che provengano da altri paesi dell'Unione, così come le lingue regionali, godono di un chiaro status legislativo anche nel campo dell'istruzione.¹¹⁵ Il loro ruolo è quindi sostanzialmente diverso da quello delle lingue degli immigrati da paesi terzi e dei loro figli: per le lingue usate nell'Unione Europea *de facto* è il passaporto di chi le parla a fare la differenza.

Il Consiglio d'Europa nelle sue *Conclusioni sul multilinguismo e lo sviluppo di competenze linguistiche* (Consiglio d'Europa 2014) ha invitato i paesi membri a migliorare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (inclusa la valutazione delle competenze linguistiche),¹¹⁶ riconoscendo anche il ruolo svolto dall'apprendimento informale, e trovando il modo di riconoscere e di convalidare le competenze linguistiche così acquisite; ha invitato inoltre a elaborare misure per sostenere bambini e adulti immigrati nell'apprendimento della lingua o delle lingue del nuovo paese.

111 Isfol (2013: 61) precisa che questo sotto-campione non presenta una numerosità tale da renderlo pienamente significativo a livello statistico, inoltre per esso vi è stata un'"autoselezione positiva" dei rispondenti, elemento da tenere presente quando si analizzano i dati esposti.

112 Per chi arriva in età prescolare si tratta di 253 punti nella *literacy* e 257 nella *numeracy*, per chi è immigrato oltre i 40 anni il punteggio medio nella *literacy* è di 214, e di 215 nella *numeracy*.

113 Per i nativi si tratta di 240 nella *numeracy* e 253 nella *literacy*, per i migranti di II e I generazione, rispettivamente 237 e 227 nella *numeracy* e 233 e 225 nella *literacy*.

114 Cfr. ad es. Extra e Yağmur (2002), (2005) e (2011). Carla Bagna (2009: 57) nota come a livello europeo vi sia un dibattito acceso a livello sociale, politico, linguistico legato alla mancanza di una politica condivisa nei confronti delle diverse tipologie di lingue minoritarie, che tendono a venir considerate in compartimenti stagni, da una parte le "lingue di antico insediamento" e dall'altra le "nuove minoranze", a loro volta spesso ulteriormente divise nella categoria di "lingue di cittadini comunitari di altri paesi" e "lingue di cittadini di paesi extracomunitari" (come possono essere il cinese, l'arabo, il turco ...).

115 Anche se poi nella declinazione pratica si accumula discriminazione a discriminazione: come abbiamo visto, nel sistema di istruzione italiano, e quindi anche nelle scuole di Torino, non vi è proprio la prassi di valutare e sostenere le lingue di famiglia diverse dall'italiano, si discriminano quindi equamente (sic) lingue "comunitarie" e "extra-comunitarie", v. 4.2.2 L'insegnamento delle lingue di famiglia: l'offerta delle scuole pubbliche e di altri attori.

116 In questo ambito possono essere utili strumenti come il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Europass, il Portfolio europeo delle lingue e il Label europeo per le lingue.

Nel 2015 viene pubblicata la prima edizione di *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti* di Consiglio d'Europa (2015), essa è destinata in primo luogo ai responsabili della elaborazione dei curricula, dei materiali per l'insegnamento e della formazione degli insegnanti, così come a insegnanti interessati alla tematica, ha un orientamento pratico, e cerca di chiarire le conoscenze e i principi sulla base dei quali si rende necessario raccomandare e incoraggiare la formazione linguistica e l'insegnamento della lingua in tutte le discipline, per far conoscere e comprendere meglio i fattori che hanno ricadute nelle pratiche di insegnamento e di influire su queste sia a livello nazionale che locale.

La *Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico ET 2020* (Consiglio d'Europa e Commissione Europea 2015) ha stabilito per il periodo 2016-2020 nuove priorità per gli Stati membri negli ambiti dell'istruzione e della formazione mediante quadri comuni, in particolare le competenze digitali, imprenditoriali e linguistiche. A questo ultimo ambito viene dedicata specifica attenzione attraverso le diverse azioni del Programma Erasmus+ 2014-2020, e attraverso il Label Europeo delle Lingue, finalizzati a valorizzare i risultati di eccellenza nel multilinguismo e a promuovere l'interesse pubblico verso l'apprendimento delle lingue, esso per il 2016-2017 individua come priorità:

1. Le scuole e le classi multilingui: accogliere la diversità nelle scuole;
2. Una società aperta alle lingue – l'apprendimento informale delle lingue.¹¹⁷

Si vogliono quindi sostenere iniziative a favore del plurilinguismo, inteso sia come valorizzazione delle lingue di bambini e adulti con retroterra migratorio, sia come supporto nel loro apprendimento.

Dieci paesi europei, l'Italia non era presente, si sono incontrati nell'aprile 2016 a Stoccolma per scambiare esperienze sull'accoglienza e il successo scolastico degli studenti NAI. Gli esiti, riportati in Commissione Europea (2016), ruotano sostanzialmente attorno a quattro temi: classi ponte oppure immersione diretta, approcci scolastici olistici, istruzione in lingua madre e l'importanza di una valutazione degli approcci. Rispetto all'insegnamento in e della lingua madre, sia la ricerca che la prassi testimoniano sempre più spesso come il diritto all'insegnamento della madrelingua aumenta le competenze nella lingua di scolarizzazione e presenta vantaggi per lo sviluppo cognitivo, esso permette inoltre di riconoscere il capitale linguistico e culturale dei singoli. E' stato valutato in maniera ampiamente positiva l'approccio delle scuole multilingui in cui l'apprendimento delle lingue di famiglia viene sostenuto insieme a quello della lingua di scolarizzazione.

La versione aggiornata della *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* di Consiglio d'Europa (2016: 16) si esprime con forza a favore della presenza nei curricula scolastici delle lingue di origine degli allievi plurilingui, esse costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti i suoi allievi, e non un ostacolo al successo scolastico dei loro parlanti; inoltre escludendole si pregiudicherebbe il progetto di vita e di realizzazione personale di questi ultimi. La scuola quindi deve fare in modo che il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una brutale e totale rottura con il loro contesto di origine.¹¹⁸

Per questi motivi i curricula scolastico-educativi (v. p. 57) devono necessariamente partire dall'analisi dell'esistente, in particolare delle risorse disponibili, per arrivare a una innovazione tramite "piccoli passi". Quindi prima di definire obiettivi e contenuti curriculari si deve riflettere sulla scelta della/e lingua/e di scolarizzazione, a cui vengono assegnati obiettivi espliciti, sullo status delle lingue regionali/minoritarie o di migrazione, sulle lingue offerte, sull'ordine in cui sono inserite nel curriculum e sugli effetti che queste scelte possono avere.

117 In Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE (2015: 7) si legge come una "società aperta alle lingue" è un contesto sociale in cui si incoraggia l'apprendimento delle lingue e la comprensione interculturale, e in cui il multilinguismo è promosso e valutato positivamente. Le necessità dei parlanti di tutte le lingue vengono pienamente rispettate e la diversità linguistica è vista come fattore di arricchimento sociale ed economico. Ogni collettività può aprirsi alle lingue, ad esempio valorizzando le competenze dei cittadini multilingui, e sostenendo l'apprendimento informale, la più importante forma di apprendimento quotidiano. L'apprendimento delle lingue infatti avviene in famiglia, guardando la TV o usando i media, proviene da un'esposizione all'ambiente circostante, dalla lettura di giornali e libri, dall'ascolto della radio o dalla fruizione di film o programmi televisivi, dall'interazione con i parlanti di altre lingue o dall'uso di nuove tecnologie e risorse on-line. Il bando si conclude con l'affermazione: "Apprendere le lingue è possibile ovunque!"

118 Consiglio d'Europa (2016: 152-153) spiega che nella progettazione e pianificazione dei curricula è importante che ai giovani allievi provenienti da un contesto migratorio venga data

l'opportunità di apprendere (introduzione, conservazione, sviluppo) la loro lingua d'origine. Questo in relazione ad un diritto che si declina in una serie di aspetti concreti: il mantenimento dei legami familiari, i contatti con il paese di origine, l'eventualità di un ritorno al paese di origine, una futura professione. Nel caso di bambini per i quali questa è la loro prima lingua, a questi aspetti si aggiungono anche argomenti di ordine psico-linguistico relativi alla interdipendenza tra il livello di sviluppo della prima lingua e l'acquisizione di una seconda lingua.

Esso viene integrato dal testo *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* (Consiglio d'Europa 2015), che rifacendosi alle recenti raccomandazioni del Comitato dei Ministri¹¹⁹ si rivolge a decisori politici e professionisti nell'ambito dell'istruzione per aiutarli a riflettere sulle loro politiche e pratiche di educazione linguistica e sostenerli nello sviluppare risposte alle nuove sfide dei sistemi scolastici. I relatori sono infatti convinti che competenze piene nella/e lingua/e di scolarizzazione sono basilari per permettere agli apprendenti di sviluppare abilità alla base del successo scolastico e del pensiero critico, quindi fondamentali per realizzare una partecipazione democratica e per l'inclusione e coesione sociale.

L'Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE (2016: 7) scrive nel *Bando di concorso 2016* per l'Italia:

Le classi multilingui sono sempre più diffuse nei paesi dell'UE: un numero crescente di alunni ha una lingua diversa dalla lingua principale d'istruzione scolastica. [...] La pluralità di lingue introdotte in classe dai bambini costituisce una grande sfida per gli insegnanti e i dirigenti scolastici, ma rappresenta anche una ricchezza potenziale. Gli insegnanti devono ricevere una formazione specifica e un sostegno supplementare per insegnare a studenti che apprendono la lingua della scuola quale seconda lingua o lingua aggiuntiva. [...] Se valorizzate opportunamente, le classi [multilingui] possono portare a una maggiore sensibilità linguistica per tutti e possono aiutare i bambini ad apprendere nel lungo periodo altre lingue e anche a sviluppare un atteggiamento aperto e curioso nei confronti della diversità culturale. [...] Potrebbero essere premiati con il Label progetti che identificano le buone pratiche maturate in scuole/classi multilingui che valorizzano la diversità e il dialogo interculturale ed incoraggiano il multilinguismo, in cui la diversità linguistica è usata quale risorsa per l'apprendimento delle lingue e in cui si promuovono appositi programmi di sviluppo professionale degli insegnanti. Un'attenzione particolare potrebbe essere riservata alle misure a sostegno dei bambini che non padroneggiano la lingua d'insegnamento. A tutti i bambini si dovrebbero offrire condizioni di equità affinché possano realizzare le loro potenzialità nella scuola, e a tal fine la padronanza della lingua d'insegnamento è una *conditio sine qua non*.

In Europa nell'ambito dell'istruzione si notano chiaramente due poli di riferimento di politica linguistico-culturale: assimilazione vs. multiculturalismo.¹²⁰ Di fronte a sempre più allievi "figli dell'immigrazione", che hanno spesso lingue di famiglia diverse da quelle ufficiali, le istituzioni scolastiche si trovano di fronte ad una scelta: sviluppare i loro curricoli ponendo una forte enfasi unilaterale verso l'apprendimento della lingua maggioritaria,¹²¹ oppure essere consapevoli che popolazioni scolastiche multiculturali abbisognano di programmi di istruzione multiculturali e multilingui. La risposta delle scuole è ancora oggi spesso di ignorare il multilinguismo fattuale delle classi, e di insegnare come se ci si trovasse di fronte a classi monolingui, insegnando le lingue straniere "tradizionalmente" nel curriculum, in alcuni casi offrendo l'insegnamento della lingua di scolarizzazione anche come L2. All'interno del progetto Città Multilingui¹²² (MCP Multilingual Cities Project) gioca invece un ruolo importante anche l'insegnamento delle lingue di comunità (CLT Community Language Teaching), viste non più come fonti di problemi, ma di conoscenza e di arricchimento; questo progetto cerca di fare incontrare le decisioni dall'alto di politici nazionali e locali, dirigenti scolastici e insegnanti di materie curriculari con le aspettative e i punti di vista dal basso di genitori immigrati, insegnanti di lingua di comunità e di associazioni di immigrati, per arrivare a una modifica condivisa della programmazione curricolare.

Riassumendo, le istituzioni europee hanno prodotto nei decenni documenti su politiche linguistiche, anche in ambito scolastico, e su spazi linguistici, multi- e plurilinguismo; ci sono commissari dedicati al plurilinguismo, un osservatorio che svolge regolarmente ricerche e studi, fa scrivere relazioni da esperti e fa redigere relazioni comparative fra le pratiche dei vari paesi. Da tutto questo lavoro emergono lo stato dell'arte e le politiche più efficaci, sta poi però ai singoli stati saper cogliere tutti questi stimoli e tradurli in buone politiche locali. Perché questo accada c'è bisogno di politici locali in grado di cogliere la portata e l'importanza di questi ragionamenti.

I "peccati originali" della politica linguistica europea si possono concretizzare in due scelte. La prima è quella aver considerato troppo a lungo solo le lingue "passaporto comunitario" (quelle ufficiali del luogo, o delle minoranze regionali storiche, oppure ancora "immigrate" con altri parlanti comunitari); basandosi quindi su una premessa di stampo ideologico che non corrisponde alla realtà dei fatti, ignorando che nei diversi territori non vivono solo cittadini comunitari parlanti esclusivamente lingue comunitarie. La seconda scelta è quella di delegare in toto ai singoli stati le politiche linguistiche di sostegno per le lingue di minoranza, "comunitarie" e non, con esiti fra di loro disparati.

119 Si tratta della CM/Rec(2012)13 del 12 dicembre 2012 "Assicurare la qualità dell'istruzione" e della CM/Rec(2014)5 del 2 aprile 2014 "Sull'importanza delle competenze nella/e lingua/e di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico".

120 Ci rifacciamo in questo paragrafo a Extra e Yağmur (2011), in particolare p. 1198.

121 V. Ingrid Gogolin (1994).

122 Ne riportano Extra e Yağmur (2011), v. anche 2.2 La ricerca internazionale su minori bilingui e scuola.

Al termine di questa impegnativa carrellata vorremmo concludere con le riflessioni di Otto Flitzinger (2005) su presente e futuro delle politiche linguistiche scolastiche in Europa e in Italia. A suo parere la molteplicità di lingue è parte integrante della storia e della cultura europea, e continuerà a caratterizzarla anche in futuro. L'Europa multilingue si formerà come Europa democratica dei cittadini, solo se ci saranno cittadini emancipati con un'ampia competenza comunicativa, non dominati politicamente da élite plurilingui, né menomati nella loro identità culturale e linguistica da un'ideologia monolingua: la strada migliore per raggiungere questo obiettivo è un'educazione plurilingue precoce per tutti, che sensibilizzi al plurilinguismo i bambini monolingui, e sostenga il plurilinguismo dei bimbi immigrati, cogliendo la loro presenza.

A 3 Studenti crescono: gli esiti delle prove INVALSI negli anni

Grazie alla disponibilità dell'INVALSI, che qui si ringrazia, siamo in grado di presentare alcune elaborazioni inedite¹²³ sugli esiti delle prove di italiano degli studenti di cittadinanza non italiana nell'a.s. 2012-13 e in quelli precedenti. Partiamo da una breve serie storica dei dati nazionali delle prove INVALSI di italiano raggruppati per le singole classi. Per la seconda elementare, di fronte ad esiti complessivi disomogenei negli anni (si tratta in realtà di un dato comune a tutte le classi oggetto di esame), i bimbi con passaporto non italiano mostrano come il loro distacco dai compagni diminuisca nel tempo, i bambini G1 hanno sempre dati notevolmente peggiori rispetto ai loro compagni italiani e inferiori rispetto ai G2, nell'a.s. 2012-2013 la differenza di punteggio fra G1 e G2 rispetto agli autoctoni è quasi doppia. In quinta elementare si ripresenta il fenomeno del miglioramento costante dei ragazzini G2, mentre dall'a.s. 2011-2012¹²⁴ i dati dei bimbi G1 riprendono a peggiorare, nell'a.s. successivo la differenza percentuale fra G1 e G2 rispetto ai compagni italiani è il triplo, mentre tre anni prima era "solo" il doppio. La prima media¹²⁵ presenta per sia per i ragazzi G2 che per quelli G1 dati molto ondivaghi, e che sostanzialmente peggiorano nel tempo, mentre quelli dei compagni italiani tendenzialmente migliorano. Nell'anno della terza media gli esiti delle prove INVALSI ricoprono un valore particolare, perché entrano nel computo del punteggio finale. La differenza fra ragazzi G2 e gli italiani è ai livelli minimi, mentre per i ragazzi G1 rimane molto alta e tendenzialmente peggiora, nell'a.s. 2012-2013 la differenza dei ragazzi G1 con gli italiani è 3 volte peggiore rispetto ai compagni G2. E' difficile fare paragoni per la seconda superiore, perché a partire dall'a.s. 2012-2013 i dati da complessivi, vengono suddivisi in tre sotto-indirizzi di studio (licei, istituti tecnici e professionali); l'a.s. indicato mostra, rispetto agli ordini di scuola precedente, all'interno dei singoli ordini di scuola una non forte differenza di competenze linguistiche rispetto ai compagni italiani, per i ragazzi G2 massima nei licei, e per quelli G1 nei professionali.

Se si prova a verificare quanto una coorte di studenti¹²⁶ si evolva nel tempo all'interno del sistema scolastico, ricordandoci che i dati INVALSI non si rifanno alle competenze attese per l'a.s. frequentato, ma per quelli precedenti, si notano alcuni fenomeni interessanti. Gli allievi di seconda elementare dell'a.s. 2009-2010, testati dopo tre anni, mostrano miglioramenti significativi nel recuperare il distacco dai loro compagni italiani, la differenza it-G2 è passata dal 13,4% al 4,3%, mentre quella it-G1 è passata dal 17,1% al 12%. Se si verificano le differenze nel passaggio dalla quinta elementare in prima media si nota in genere un peggioramento delle differenze nel tempo, nell'a.s. 2010-2011 vi è un miglioramento, la differenza it-G2 è diminuita di +0,9 e quella it-G1 di +1,3, nell'a.s. successivo la differenza it-G2 invece si è accresciuta passando a -0,8 e quella it-G1 è di -4,7, per aumentare ancora nel 2012-2013, in cui la differenza it-G2 è di -1,5 mentre quella it-G1 è di -4,5: dal 2011 sembrerebbe quindi che le scuole abbiano maggiori difficoltà a ridurre il gap in italiano fra studenti autoctoni e no. Se si osserva similmente il passaggio fra coorte di prima media dopo due anni, in terza media, nel 2011-2012 per i G2 vi è una riduzione del divario degli esiti con i compagni italiani del +3,7 e per i ragazzi G1 del +5,5, l'a.s. successivo vi è di nuovo una riduzione del divario per i G2 di +4,7 e per i G1 di +2,5. Le difficoltà emergenti nell'italiano scolastico sono quindi particolarmente sentite quando, a

123 L'INVALSI presenta ogni anno rapporti assai dettagliati sugli esiti delle sue indagini. Mentre i primi rapporti contenevano dati numerici, in quelli successivi gli esiti sono stati illustrati da rappresentazioni grafiche, da cui si possono leggere delle tendenze, ma da cui non si possono ricavare numeri assoluti che permettano comparazioni nel tempo. I rapporti Nazionali MIUR-ISMU a loro volta possono presentare elaborazioni proprie da dati INVALSI, non presenti nei "normali" rapporti INVALSI. Dietro a una richiesta scritta della Humboldt-Universität all'INVALSI, che qui si ringrazia, è stato quindi possibile accedere a dati numerici non presenti in maniera esplicita nei diversi rapporti di *Rilevazioni degli apprendimenti* del Servizio di Valutazione Nazionale.

124 Si tratta dell'anno successivo al taglio massiccio (nella città di Torino radicale) di organico anche nei distacchi, parziali o totali, per i laboratori per l'insegnamento dell'italiano L2, deliberato dalla Ministra Gelmini.

125 L'a.s. 2012-2013 è l'ultimo in cui l'INVALSI registra e analizza i dati per questa classe.

126 L'INVALSI, pur svolgendo prove censuarie, basa i propri rapporti annuali su dati campionari, riferendosi esclusivamente alle classi (2 nelle scuole popolate, 1 in quelle più piccole) e alle scuole (ca. 4.200, un terzo di quelle coinvolte) in cui ha inviato i propri ispettori, e in cui reputa che le prove siano state somministrate e realizzate secondo manuale. Quindi, anche se la prova è censuaria, i rapporti si basano sui soli esiti delle classi campione. Contemporaneamente utilizza mezzi statistici finalizzati a individuare esiti atipici che potrebbero venir ricondotti a comportamenti non corretti durante lo svolgimento delle prove (quello che elegantemente chiama *cheating*, ovvero suggerimenti da parte degli insegnanti, o scambi di comunicazioni fra gli scolari). D'altro canto se studenti (in toto o singolarmente) di una classe, per boicottare le prove, decidono di lasciare la prova in bianco, questo comportamento non viene individuato come *cheating* al contrario, ma la classe riceve una valutazione gravemente insufficiente, abbassando sensibilmente la media di tutta la scuola. Similmente i "Questionari studenti" compilati in maniera "creativa" (alle superiori ciò non succede infrequentemente) rientrano a pieno titolo nella creazione dell'indice ESCS. In teoria quindi non si potrebbero paragonare "negli anni" i dati pubblicati dai diversi rapporti, variando nel tempo le classi campione valutate; se è però che i rapporti sono, come viene detto, rappresentativi della totalità degli studenti testati, allora sembra legittimo valutare "sui grandi numeri" come si evolve un'annata di scolari nel tempo.

partire dal secondo ciclo delle elementari, ci si confronta con l'italiano delle discipline, esse vengono in parte ricomposte con la continuazione della scuola dell'obbligo.

Tabella 181: percentuali di risposte corrette alle prove INVALSI di italiano di italiani e stranieri di I e II generazione, aa.ss. 2009-2013, **dati nazionali**¹²⁷

a.s.	italiani	G2	G1	differenza it-G2	differenza it-G1
seconda elementare					
2012-13	60,5	54,3	49,4	6,2	11,1
2011-12	68,7	61,5	57,3	7,2	11,4
2010-11	70,2	60,3	57	9,9	13,2
2009-10	62,3	48,9	45,2	13,4	17,1
quinta elementare					
2012-13	75,2	70,9	63,2	4,3	12,0
2011-12	77,5	72,4	67,3	5,1	10,2
a2010-11	73,8	68,4	63,7	5,4	10,1
2009-10	67,7	59,8	53,0	7,9	14,7
prima media					
2012-13	65,0	58,4	49,3	6,6	14,7
2011-12	65,6	59,4	50,8	6,2	14,8
2010-11	63,5	56,5	50,1	7,0	13,4
2009-10	61,8	55,8	49,3	6,0	12,5
terza media					
2012-13	66,1	63,8	55,2	3,3	10,9
2011-12	67,9	65,6	60,9	2,3	7,0
2010-11	67,0	64,4	59,4	2,6	7,6
2009-10	livello non presente nel campione				
seconda superiore					
2012-13	licei 72,4	licei 67,6	licei 66,1	licei 4,8	licei 6,3
	tecnici 62,6	tecnici 60,1	tecnici 57,5	tecnici 2,5	tecnici 5,1
	professionali 51,7	professionali 49,1	professionali 45,6	professionali 2,6	professionali 6,1
2011-12	71,0	67,3	60,1	3,7	10,9
2010-11	70,5	65,1	59,7	5,4	10,8
2009-10	livello non presente nel campione				

Presentiamo ora, omologamente ai dati nazionali, quelli riferiti al Piemonte. I dati generali piemontesi rapportati con quelli generali italiani mostrano in questa regione competenze in italiano significativamente maggiori per gli allievi italiani, e lievemente migliori sia per gli allievi G2 che quelli G1 (per questi ultimi con l'eccezione della terza media). Se si osserva invece il distacco intraregionale fra compagni con retroterra migratorio diverso, vi è un dato atipico per i bimbi G2 in seconda elementare, che in due mostrano competenze peggiori di quelle dei compagni G1.¹²⁸ Di regola poi il divario fra G2 è italofofoni è significativamente maggiore a livello locale rispetto ai dati nazionali, mentre quello con i G1 locali è minore alle elementari, per risultare praticamente sempre maggiore poi alle medie. Alle superiori, quando si scorporino i dati fra i diversi indirizzi di studio, i ragazzi G2 mostrano un divario ridotto rispetto alla media nazionale, mentre è vero il contrario per i compagni G1. Come per i dati nazionali si nota una significativa "sofferenza linguistica" nel passaggio fra quinta elementare e prima

¹²⁷ Elaborazione propria da dati INVALSI.

¹²⁸ Sia nell'a.s. 2009-2010, che in quello 2012-2013, i giovani allievi G1 hanno ottenuto punteggi più alti dei loro compagni G2.

media, non è però scontato il miglioramento linguistico relativo¹²⁹ all'interno del tratto seconda-quinta elementare, così come all'interno del percorso delle medie. Ci è difficile commentare questi dati perché bisognerebbe sapere se i campioni regionali sono omogeneamente rappresentativi anche nella variabile "percentuale allievi stranieri", se così fosse, bisognerebbe allora davvero indagare sulla politica di insegnamento dell'italiano L2 negli ultimi anni, per cercare di capire perché gli esiti siano peggiori in questa regione, rispetto alla media italiana.

Tabella 182: percentuali di risposte corrette alle prove INVALSI di italiano di italiani e stranieri di I e II gen., a.s. 2009-2013, **dati per il Piemonte**

	italiani	G2	G1	<i>differenza it-G2</i>	<i>differenza it-G1</i>
seconda elementare					
2012-13	64,1	54,3	55,2	9,8	8,9
2011-12	69,0	63,4	58,5	5,6	10,5
2010-11	72,3	62,3	57,4	10	14,9
2009-10	66,2	50,3	50,4	15,9	15,8
quinta elementare					
2012-13	78,4	71,8	70,3	6,6	8,1
2011-12	78,7	73,8	68,4	4,9	10,5
2010-11	76,4	70,6	69,9	5,8	6,5
2009-10	70,4	61,6	53,1	8,8	17,3
prima media					
2012-13	68,7	59,2	54,0	9,5	14,7
2011-12	69,1	58,8	53,0	10,3	16,1
2010-11	65,6	55,6	50,3	10	15,3
2009-10	64,5	56,5	50,7	8	13,8
terza media					
2012-13	69,1	65,1	52,3	4	16,8
2011-12	71,9	66,2	62,2	4,8	9,7
2010-11	72,7	62,4	59,2	10,3	13,5
2009-10	livello non presente nel campione				
seconda superiore					
2012-13	licei 77,9	licei 78,9	licei 67,3	<i>licei 1,0</i>	<i>licei 10,6</i>
	tecnici 65,7	ecnici 66,1	tecnici 60,3	<i>tecnici -0,4</i>	<i>tecnici 5,4</i>
	professionali 57,1	professionali 51,0	professionali 45,2	<i>professionali 6,1</i>	<i>professionali 11,9</i>
2011-12	74,5	64,0	62,7	10,5	11,8
2010-11	74,3	69,9	64,5	4,4	9,8
2009-10	livello non presente nel campione				

129 In termini di distacco negativo di punteggio dai compagni italiani.

A 4 Alcune voci di chi lavora dentro e con le scuole

Dopo aver messo nero su bianco molti dati nudi e crudi, desideriamo passare ad un piano narrativo, dando voce ad alcuni adulti che vedono ogni giorno bambine e ragazzi e li accompagnano nei loro percorsi di crescita, lasciando spazio a punti di osservazione diversi.

A 4.1 Le allieve e gli allievi

Iniziamo con l'unica testimonianza di una bambina,¹³⁰ Andrea (questo il suo pseudonimo), appesa ingrandita nell'atrio di una scuola in cui hanno avuto luogo le interviste, affiancata da quella di un compagno maschio italofono.

La mia scuola (scritto a febbraio, arrivata a settembre nella nostra scuola)

Io mi chiamo Andrea e sono una bambina e vengo da un paese che si chiama Bolivia. Sono venuta in Italia perché ci sono mia mamma e mio papà.

E' da poco tempo che sono qui in Italia, e questo tempo [passato in Italia] mi piace molto perché molte cose che ci sono qua sono diverse da quelle di là.

Quando sono arrivata qua la prima volta ero molto nervosa. E quando ho visto mia mamma la prima volta era come se io non la conoscevo.

E dopo mia mamma è andata in tante scuole e si è fermata in una scuola. Quella scuola era molto rigida, loro non fanno niente, fanno come se noi siamo così, io [lo?] dico ai bambini che parlano spagnolo come me. E non mi piaceva quella scuola, e visto che anche la strada era molto brutta, abbiamo cambiato casa e dopo abbiamo cercato una scuola che si chiama istituto comprensivo [...].

Quando io sono arrivata in questa scuola io ero molto nervosa perché pensavo che anche questa scuola era come l'altra scuola, però non era così, è una scuola bella, perché quando io sono entrata in classe io ho sentito che erano buoni. Loro [i compagni] sono molto buoni e quando ho visto le maestre ho pensato che erano intelligenti e simpatiche, però non pensavo così [tanto], a me piace molto. Dopo che ho visto i miei compagni ho sentito qualcosa, che loro erano simpatici, e sono [davvero] simpatici, perché quando io sono indietro quando ci fanno scrivere loro mi aiutano.

La materia che mi piace di più sono due, lo so che non si può, però a me piacciono Ita e Mate e non so quale scegliere.

Vediamo se ho scritto tutto bene. Io non credo di aver scritto bene, però va bene, io lo so che dopo scriverò bene, perché io credo in me.

Cristina Insalaco (2015) intervista¹³¹ i bambini di una seconda elementare della Parini, una scuola con un'alta percentuale di famiglie non autoctone:

Su venti alunni diciotto sono stranieri. Per loro la scuola è tutto: fosse per loro ci verrebbero anche di sabato e di domenica. E magari anche un po' durante le vacanze. [... Se] Marwa resta per troppo tempo senza scuola, sente una tremenda nostalgia: «Mi manca tutto, anche quando la maestra mi sgrida. La sera mi addormento pensando a tutte le cose belle che farò il giorno dopo in classe». Come giocare con Alessia, la sua migliore amica.

Dalla prima fila Roxy, capelli pieni di treccine e accento francese, dice con orgoglio che lei viene a scuola «anche quando è malata». E Victoria, che fino all'anno scorso non sapeva neanche una parola d'italiano, oggi colleziona «Bravissima» e «Dieci e Lode» imparando a memoria anche i testi che erano soltanto da leggere: «Mi piace, e poi è facile...».

Hanno disegnato per noi i momenti più belli di quest'anno, e in tanti hanno pensato come prima cosa alle gite. Di rado i genitori li portano fuori, e quindi vedere animali sconosciuti alla Cascina Falchera per loro è tutta bellezza. Victory ha disegnato il laboratorio di danza che fanno ogni settimana: «Da grande voglio fare il ballerino». [...]

Frequentare la seconda per loro è una conquista. Spesso la scuola è un'isola di serenità giornaliera, quando a casa le ansie della crisi e del lavoro della famiglia, appesantiscono anche loro. «Sono preoccupato per mio papà», dice Giuseppe, che qualche volta aiuta i genitori a prendere le ordinazioni al loro ristorante cinese. Già, perché nelle 18 famiglie straniere, sono i bambini a saper scrivere e leggere l'italiano meglio di tutti. È Ashraf che insegna le parole a sua mamma, ed è Marwa che tutte le sere spiega le coniugazioni dei verbi al papà appena torna dal lavoro: «Gli do ripetizioni», sorride.

Hanno libri curati, astucci ordinati, matite temperate. E capita che la maestra porti in classe dei dolci e qualcuno commenti così: «Maestra, non spendi troppi soldi per le caramelle?». Fanno sempre il bis a mensa e sono pazzi di felicità quando provano a usare la macchina fotografica. Muoiono dallo stupore tutti i giorni, questi bambini. Quando Francesco il primo giorno di scuola è arrivato in classe non aveva mai visto un pennarello azzurro: lo chiamava «acqua» e colorava i fogli stupito. Lo stesso stupore che c'era negli occhi di Victory quando martedì ha visto i suoi genitori ad aspettarlo all'uscita. Loro sono al lavoro

130 Come per le citazioni della ricerca sul campo, il testo è stato lievemente adattato per togliere le "note di colore" linguistiche, così da portare in primo piano il contenuto. Ringrazio Andrea che me ne ha regalata una copia autografa scritta con la sua stilografica blu.

131 Qui la fotogallery <http://www.lastampa.it/2013/04/14/multimedia/cronaca/viaggio-nelle-scuole-di-torino-la-parini-Ntl-Cg8LPzvWEUCEKZNtCyJ/pagina.html>.

quando la scuola finisce, ma per una volta ce l'avevano fatta. E Victory martedì, non è tornato a casa in pullman. Da solo.

A.4.2 I genitori

Abbiamo qui riassunto e unificato alcune testimonianze di mamme da tempo in Italia.¹³² Il primo problema che tocca le mamme è quello dell'educazione da una parte, che si sovrappone con quello dell'istruzione da un'altra. Che cosa possono fare i genitori, se il sistema educativo di famiglia e quello della scuola corrispondono solo in parte? Come si fa a farli convivere, come si comunica e si media? Integrazione non vuol dire assimilazione, ma spesso è quest'ultima che, implicitamente, le scuole si aspettano, sono poi i loro figli a trovarsi in mezzo. I bambini che crescono fra due culture devono poter venir accettati non per la loro italianità, ma per il loro saper essere camaleonti, devono poter essere come sono, si deve poter star bene nelle proprie vesti per confrontarsi con un altro, se l'altro non è disponibile a farlo, è un problema dell'altro. Pochi migranti e ancora meno figli di migranti accettano le loro peculiarità, spesso sono insicuri, la consapevolezza va conquistata e sudata in una società che chiede di mimetizzarsi, o ancora meglio, di farsi invisibili. Una figlia un giorno era ritornata a casa piangendo, aveva imparato con molto impegno una poesia a memoria, e l'aveva recitata usando anche il corpo, come le aveva insegnato sua mamma, perché nel loro paese si impara così, le maestre però le avevano detto che "si agita troppo".

Per le mamme straniere non è chiaro quale sia il loro modello educativo: quello del loro paese di origine, quello del paese in cui vivono? Difficilmente quello del paese di origine ha un qualche riconoscimento, viene etichettato come di basso status, e veicolato da stereotipi negativi. Le donne migranti hanno in comune di aver lasciato i loro punti di riferimento e la rete di sostegno familiare, questo le scombussola, destabilizza, ancor più se il luogo di arrivo è molto diverso da quello di partenza. I genitori poi sono alle prese con una scuola molto diversa da quella del paese di origine, ma che viene data per "scontata" dalle insegnanti, che a loro volta spesso non sanno nulla o quasi della scuola di origine di genitori e figli.

Diversi genitori hanno scarse risorse linguistiche in italiano, ci sono due mondi separati, la scuola e la famiglia, che non riescono a comunicare fra di loro. Di regola i genitori sono abbandonati a se stessi, non c'è interazione e quindi collaborazione, spesso i genitori non vengono coinvolti a priori perché "tanto non capiscono"; di fatto lo stesso si pensa dei figli arrivati da poco, a cui a volte non vengono fatti neanche comprare i libri, vi è un disinvestimento a monte nei loro confronti. In diversi paesi i genitori sono abituati ad avere un rispetto assoluto per l'insegnante, non ci discutono e/o litigano, piuttosto si cambia scuola o, nei casi estremi, si manda il figlio nel paese di origine, dove abiterà coi nonni, o vivrà, dietro retribuzione, in collegio, con conoscenti o con un'insegnante del posto. A Torino sono un'eccezione le scuole che al momento dell'iscrizione offrono incontri mirati con i genitori di nuovi iscritti in cui sono presenti i mediatori, in queste occasioni si può spiegare tutto, aprire un dialogo, annunciare le tappe dell'anno scolastico, presentare ai genitori quelli che possono essere i loro interlocutori, aiutare nella comunicazione con gli insegnanti. Una mamma ispanofona ricorda che quando era appena arrivata riusciva a capire l'italiano, ma non lo parlava, era molto frustrante ed era depressa, perché come mamma si sentiva inutile, visto che non poteva interagire con le maestre. Poi c'è stata una festa di Natale fra tutte le etnie, ogni genitore parlava della sua origine, sono finalmente emerse le copie miste (il genitore straniero prima aveva sempre delegato i contatti con la scuola a quello italiano): c'è stata la possibilità di dire "io ci sono e voglio dire chi sono, da dove vengo", si poteva mostrare con orgoglio la propria origine. I bambini che vanno alle elementari imparano meglio se hanno una buona accoglienza, bisogna avere sostegno appena arrivati, i primissimi mesi, poi non ci sono più problemi, è utile avere subito interventi con mediatori culturali.

Un'altra mamma racconta di quando erano arrivati da poco a Torino e c'erano pochi soldi, e voleva iscrivere la figlia a scuola, quello era un momento felice. Il primo impatto con la scuola però, nello specifico con la segreteria, è stato molto negativo e doloroso. All'iscrizione era stata trattata male, visto che il loro primo alloggio era regolarmente affittato ma non aveva i requisiti abitativi (v. p. 31), le era stato rimproverato di "non aver nulla da offrire ai suoi figli", era stata una sofferenza enorme per lei. Nel frattempo questa mamma ha studiato, è diventata una mediatrice culturale, e vede come le proble-

¹³² Queste testimonianze e riflessioni derivano dall'incontro con Valérie Françoise Motio Kanga dell'Associazione Dominter del 19 gennaio 2012, con Gu Ai Lian dell'Associazione Zhi Song del 18 gennaio 2012, con Ana Cecilia Ponce dell'Associazione Cristiana Mi Però del 2 maggio 2012, e da alcuni interventi spontanei dalla sala in occasione dell'incontro su "Immigrazione, scuola e intercultura" del 2 novembre 2011, organizzato dall'Associazione Dominter, e ospitato nella Sala Valdesi di corso Vittorio Emanuele 23.

matiche legate alla quotidianità vengono trasmesse ai bambini, che hanno problemi psicosomatici conseguenti ai problemi lavorativi e abitativi dei genitori.

Nunzia del Vento, direttrice "storica" di un Istituto Comprensivo in Barriera di Milano, intervistata dal quotidiano *La Stampa* in occasione della mostra di ritratti¹³³ dei "suoi" bambini presso la biblioteca di quartiere, parla anche dei genitori, Maria Teresa Martinengo (2014a) riporta:

Il settanta per cento dei nostri alunni è di origine straniera. Quest'anno nella sede Pestalozzi, dietro via Cigna, su tre classi prime abbiamo un solo iscritto italiano", dice Nunzia Del Vento, la dirigente scolastica. "Questo lavoro [i ritratti fotografici] è nato da una festa nuova, di cui ci siamo trovati a parlare in classe: la madre di una bambina aveva ottenuto la cittadinanza italiana e l'aveva festeggiata. Da quell'avvenimento abbiamo iniziato a ragionare sull'identità dei ragazzi. Sono cresciuti qui, quasi tutti si sentono italiani. Il punto è che dobbiamo renderli partecipi di questa città, del quartiere. Così è maturata l'idea della mostra e dei pensieri che accompagnano ogni foto. [...] I genitori fanno di tutto per dare ai figli un futuro che non abbia le difficoltà che hanno incontrato loro. Tanti hanno aperto un negozio, un bar, altri fanno molta fatica. Vivono in case piccolissime e malandate. Ci sono bambini che vengono a scuola con le scarpe strette, la famiglia non ha i soldi per star dietro ai piedi che crescono. A volte finiscono la colla: costa un euro, alla fine la compriamo noi". Così come la scuola – o anche una singola maestra – mette i 10 euro per la gita. "È dura perché di risorse non ce ne sono più di questi tempi, ma i bambini devono essere tutti uguali. Sappiamo chi va aiutato e chi no. Se vieni a scuola con un mazzo di figurine non hai bisogno, ma ci sono certe famiglie con quattro figli dove lavora solo il padre ai mercati generali, altre dove non lavora nessuno...", dice Nunzia Del Vento. [Una maestra]: "Li abbiamo portati al cinema, per tanti era la prima volta. Bisognava vedere le loro facce".

A.4.3 Le/i presidi

Giulia Guglielmini, al momento dell'intervista¹³⁴ dirigente dell'IC Regio Parco e reggente della media Viotti, racconta di migrazioni antiche e recenti e di quotidianità didattica:

Porta Palazzo è sempre stato un luogo di migrazione: nell'Ottocento erano le famiglie che si trasferivano in città dalla campagna, a partire dagli anni '60 arrivavano invece dall'Italia meridionale, mentre dagli anni '80 hanno iniziato ad arrivare le prime persone dall'estero. Porta Palazzo è il primo arrivo per le famiglie straniere, sono ospiti di parenti o amici, poi dopo pochi mesi trovano un alloggio per sé e vanno via, spesso in altri quartieri. Noi come scuola investiamo sui bimbi/ragazzi neo-arrivati, che magari dopo 3-6 mesi si trasferiscono, proviamo a concordare con le famiglie che li facciano frequentare almeno per un po', c'è una grande fluttuazione.

A gennaio non sappiamo ancora se sono stati approvati i nostri progetti,¹³⁵ come facciamo a progettare degli interventi educativi se non sappiamo se, quando e con quanti fondi verranno approvati? Gli allievi sono lì in classe che aspettano. L'anno scorso abbiamo ricevuto fondi dal MIUR e dal Comune. Da quest'ultimo anche un volontario e dei mediatori che attiviamo per i colloqui individuali, le assemblee coi genitori, e per la consegna delle pagelle; per le iscrizioni normalmente i genitori neo-arrivati vengono con un amico o un parente che gli fa da traduttore.

Il problema dei fondi del MIUR è che possono essere destinati esclusivamente a docenti interni, e non sempre si riesce a sfruttarli. In molte scuole ci sono docenti "esperti", che però non ce la fanno a lavorare oltre all'orario di servizio (diversi hanno genitori anziani di cui prendersi cura), poi ci sono molti supplenti temporanei che vanno formati, e che l'anno successivo facilmente sono in un'altra scuola; manca la risorsa di uno zoccolo duro di insegnanti di ruolo giovani, che rimangano stabilmente nelle scuole per creare del ricambio.¹³⁶ Bisognerebbe togliere questo vincolo, se non si trovano docenti interni, bisognerebbe poter prendere esperti esterni, come per molte altre cose scolastiche, i fondi sono vincolati all'italiano L2, non ci sono risorse ministeriali per le lingue di origine, vengono attivati i corsi solo in rumeno e in arabo, perché gli insegnanti vengono pagati dai rispettivi paesi di origine. Vorremmo poter offrire anche il cinese, almeno nella elementare del comprensorio con alta percentuale di bimbi, ma senza gravare economicamente sulle famiglie, non abbiamo però ancora trovato i finanziamenti.

Ci occupiamo di italiano L2 a partire dalla scuola di infanzia, per aumentare le competenze dei bimbi prima che arrivino alle elementari, le maestre hanno una formazione mirata e fanno lavorare i Senni a piccoli gruppi in modo intensivo con e sulla lingua. Alle elementari hanno i corsi del progetto stranieri del MIUR su tre livelli: principianti assoluti, iniziale e avanzato, abbiamo deciso di avere nelle singole scuole gruppi omogenei per livello, ma eterogenei per età e lingue di origine, sarebbe molto utile se per i bimbi/ragazzi neo-arrivati, all'interno delle circoscrizioni ci fossero dei corsi intensivi centralizzati per il livello principianti assoluti, frequentabili dagli allievi di più scuole, in modo da poter differenziare e lavorare in maniera più mirata. Il problema è che quando i ragazzini acquisiscono competenze basiche nella comunicazione non vogliono più uscire di classe, bisognerebbe poter avere classi aperte e lavorare per gruppi di livello,

133 Qui la fotogallery con i ritratti dei bambini <http://www.lastampa.it/2014/02/19/multimedia/cronaca/il-quartiere-visto-dai-bambini-DQTjDaqUxLmEcRx92hCcPI/pagina.html>.

134 Incontro del 23 gennaio 2012.

135 In Italia l'anno scolastico va da settembre a inizio giugno.

136 V. anche Francesco Ciafaloni (2006: 109, 116).

avere delle ore di compresenza. Collaboriamo con l'ASAI, i bimbi/ragazzi ci vanno il pomeriggio, il sabato mattina, nelle vacanze ...

Non sappiamo ancora bene come raggiungere i genitori stranieri, se offriamo incontri mirati nelle loro lingue non vengono, vengono invece se la scuola presenta i lavori dei figli. Quale italiano usare per le comunicazioni scritte? Utilizziamo un italiano semplificato, ma è troppo povero per i genitori italofofoni, e ancora troppo difficile per i non italofofoni.

Onofrio di Giovanni, racconta dei tempi in cui era il preside della media Croce-Morelli,¹³⁷ del loro lavoro controcorrente e delle sue divergenze con rappresentanti del MIUR:

I ragazzi stranieri hanno problemi di identità, a volte non si sentono né carne né pesce, il rischio è di perdere i contatti con il paese di origine e con i parenti, in Italia non "sono autorizzati" a provare l'orgoglio del loro paese di origine; contemporaneamente la mancanza di una legge moderna sulla cittadinanza li priva dell'orgoglio di essere italiani, in America si è americani contaminati dalla cultura di origine. Io stesso sono venuto dall'Italia del Sud e ho provato sulla mia pelle che cosa voleva dire sentirsi considerato diverso. Se uno si sente rifiutato da scuola e società e il genitore non ha sensibilità educativa, la scuola diventa un fallimento, perché non riesce più ad essere censore sociale. Che cosa è l'integrazione e che cosa deve essere la scuola oggi? I nostri primi ragazzi stranieri erano quelli albanesi traumatizzati dalla guerra, guardavano la televisione e imparavano l'italiano.

Ormai le scuole non hanno più risorse in termini di personale interno e di fondi, nelle scuole che stanno meglio i genitori pagano "contributi volontari" e si può integrare, in quelle con un'utenza che fa fatica ad arrivare a fine mese come si fa a chiedere dei soldi extra? Proprio in queste scuole però bisognerebbe offrire molto, tutte le cose che tante famiglie con limiti economici o culturali non possono dare.

La mia scuola e io, come responsabile, per alcune decisioni siamo andati contro-corrente rispetto alla politica del MIUR dell'ultimo decennio, legata alle decisioni di governi con la partecipazione della Lega Nord, e che sostenevano il privato; venivo regolarmente citato in Provveditorato e spiegavo che, all'interno della scuola dell'autonomia, "quello che non mi vieta la legge io lo faccio", ogni scuola deve poter avere il suo progetto in base al suo territorio e alla sua utenza. Altri presidi, magari freschi di nomina, non hanno piacere di litigare con i dirigenti del MIUR, per timore che in tutti i decenni successivi vengano messi a loro e alle loro scuole i bastoni fra le ruote. In passato ci sono stati corsi di aggiornamento di finalità dubbia, sembravano più utili per i formatori che per gli insegnanti. A livello ministeriale a Torino, nonostante un'intesa formale a livello provinciale e regionale, di fatto i corsi di arabo non erano ben visti (durante una riunione di coordinamento scolastico si era chiesto che venissero controllati i permessi di soggiorno degli insegnanti dei corsi di arabo, io avevo spiegato che di lavoro facevo il preside e non il poliziotto, e avevo abbandonato la riunione), il governo di centro-destra creava problemi burocratici infiniti a questi insegnanti che rendevano tutto molto complicato e inspiegabilmente lungo, i corsi partivano con mesi di ritardo con i bambini che aspettavano e il personale che era già disponibile, c'erano tantissimi pregiudizi. Gli insegnanti di questi corsi, distaccati, hanno sempre avuto un permesso di soggiorno provvisorio che veniva rinnovato anno dopo anno, invece di un permesso che durasse più anni e permettesse un inizio regolare dei corsi, mano a mano qualcuno trovava la situazione non più accettabile e tornava a insegnare in patria, e quindi si rimpiccioliva il contingente. I tagli della ministra Gelmini hanno tolto i laboratori di italiano L2 nelle scuole, questa decisione si paga già oggi a caro prezzo, i ragazzi coi laboratori si inserivano più in fretta e meglio, riuscivano a seguire le lezioni disciplinari, veniva anche considerata la lingua di partenza (noi avevamo laboratori di italiano L2 con il cinese e l'arabo come lingua veicolare).

Vanda Losco,¹³⁸ insegnante elementare, vicaria alla DD Aristide-Gabelli, supervisore dei tirocini ai corsi di Scienze della Formazione all'Università, esperta di italiano L2 e di bilinguismo:

Un fattore importante per i neoarrivati è la scolarizzazione nel loro paese, se fatta bene per almeno 2-3 anni poi si orizzontano in fretta nella scuola italiana, lo osserviamo in particolare coi bambini filippini e rumeni, che arrivano da scuole che pretendono molto. Sono facilitati i bimbi che hanno lingue simili all'italiano, e che hanno genitori scolarizzati e che ci tengono alla scuola. Per venir incontro alle diverse lingue di famiglia ci deve essere la sensibilità e la preparazione di insegnanti specializzati, non è necessario conoscerle, basta sapere come funzionano, l'insegnante di classe come fa ad offrirlo? Gli insegnanti che per anni si erano formati in italiano L2 sono tornati sulle classi, sono fortunati gli allievi che li trovano, sfortunati tutti gli altri con insegnanti non specializzati, e che possono frequentare solo poche ore di corso di italiano. Dalla mia esperienza pratica come maestra di laboratorio di italiano L2 ho i rimandi delle colleghe, che dicono che bimbi bene alfabetizzati in L1 sono bravi in italiano.

All'università a "Scienze della Formazione", dove studiano le future educatrici dei nidi e le maestre di materne e elementari, esiste un modulo obbligatorio su "Pedagogia speciale" [ovvero riguardante la disabilità], ma non ci sono moduli dedicati e obbligatori per l'italiano L2 e per il bilinguismo (vi possono essere interventi all'interno di moduli di linguistica), la situazione per i futuri insegnanti di medie e di superiori è

137 Colloquio del 14 febbraio 2012.

138 Dall'incontro del 7 gennaio 2014. Una nota di "colore": durante l'incontro la segreteria prende i primi dati di due pre-iscrizioni (subito dopo verranno perfezionati con l'insegnante) di bambini che dal giorno successivo inizieranno a frequentare la scuola, si avrà appena il tempo di avvisare le maestre che li accoglieranno 24 h dopo in classe, uno dei due è un bimbo appena arrivato dalla Cina. Questo bimbo ha la fortuna (sic) di frequentare l'unica scuola torinese che ha ancora un laboratorio permanente di italiano, tenuto da una docente stabile, esperta e perfettamente formata nell'insegnamento dell'italiano L2.

simile. Gli studenti che svolgono parte del tirocinio presso il CTP integrato nella nostra scuola si "accorgono con stupore" che è diverso insegnare l'italiano agli italofoeni e a chi non lo è. Contemporaneamente gli studenti che si sono laureati specializzandosi nell'insegnamento dell'italiano come L2 o LS hanno una qualifica richiesta all'estero, ma che in Italia il MIUR di fatto non riconosce (manca una classe di concorso dedicata)¹³⁹ e non utilizza. I genitori che hanno figli che provengono da altre scuole le raccontano di aver spesso ricevuto il consiglio "parlate italiano a casa" dagli insegnanti a cui si erano rivolti con domande sull'educazione bilingue dei figli.

La nostra scuola in passato aveva tantissimi progetti e risorse su cui contare e con cui poter pianificare, ora le certezze sono gli ex insegnanti in pensione che fanno volontariato, siamo rimasti l'unica scuola di Torino che ha ancora un "mini-laboratorio" di italiano L2, perché come vicaria della dirigente ho un semi-esonero e la dirigente rinuncia in parte alla mia collaborazione, così da poter offrire il laboratorio. Non riusciamo più a offrire le 40 h di lezione settimanale per tutti, il venerdì pomeriggio c'è un'associazione che dalle h 14,30 fa fare sport e compiti, e il sabato c'è il volontariato de "Il campanile". Le scuole hanno problemi legati al ricambio di insegnanti, ci sono tanti supplenti e diminuisce il personale fisso.

Abbiamo tanti bimbi G2, il livello socioculturale è spesso basso e l'italiano è povero, lo stesso succede ai bimbi italofoeni di simile livello socioculturale. Riusciamo a portare avanti la scuola delle mamme, poi qualcuna si iscrive al CTP e prende la terza media.

In matematica offriamo "percorsi di comprensione del testo del problema", i bimbi stranieri a volte hanno difficoltà con la matematica non perché non sappiano affrontare i problemi, ma perché non ne capiscono la formulazione, pur avendo a volte capacità e conoscenze matematiche maggiori dei bimbi italiani.

I bimbi stranieri da noi non hanno problemi a svolgere laboratori di italiano, in primo luogo perché la nostra è una scuola laboratoriale di suo, è normale, poi perché sono laboratori festosi, piacevoli, ci vengono volentieri, abbiamo una bella aula attrezzata e c'è continuità didattica con l'insegnante, succede che tornando dal laboratorio spiegano cose di italiano ai compagni italofoeni, c'è un rimando per tutta la classe.

Dal 2007 al 2012 l'Aristide-Gabelli è stata scuola pilota per il progetto "Multilinguismo a scuola", esso aveva la finalità di diffondere l'italiano e le lingue di famiglia, ora invece per l'italiano ogni scuola si arrangia come può, il rumeno va avanti grazie al protocollo istituzionale fra i due Ministeri dell'Istruzione, va avanti con le sue forze per la sua strada, per l'arabo in mancanza di una chiara cornice istituzionale i corsi, nonostante la grande richiesta delle famiglie, diminuiscono, a chi giova? Se manca l'offerta nelle scuole pubbliche le famiglie mandano i figli ai corsi di arabo presso le moschee. Sarebbe molto importante poter offrire cinese nelle scuole con molti bimbi sinofoni, per questi bimbi mancano gli interlocutori, vengono sovvenzionati corsi di cinese per italofoeni, ma non per i bimbi cinesi.¹⁴⁰ I progetti legati all'italiano L2 e alle lingue di famiglia hanno vita breve, non sono strutturali, non riescono a mettere radici o a svilupparsi seriamente¹⁴¹ perché non sono visti come normali, ma straordinari, manca la prospettiva, mancano gli obiettivi.

Luisella Pitta, vicepresidente dell'elementare Anna Frank¹⁴² nel quartiere di Pietra Alta:

La nostra scuola è attiva da una decina di anni nell'ambito dell'intercultura, per noi è un'esigenza sentita, organizziamo corsi di italiano per principianti e per le discipline. Attualmente la funzione strumentale intercultura è divisa fra disagio in generale e intercultura. La nostra scuola è formata di due sedi di materne e tre plessi di elementari abbastanza diversi fra di loro come utenza, una ha le famiglie più tradizionali, le altre due sono in una zona di frontiera, con un alto numero di stranieri e di rom. Anche se gli allievi stranieri sono distribuiti in modo diverso rispetto ai plessi, sono circa cinque-sette per classe, può capitare che ci siano classi piccoline, ma la maggior parte sono di 20 e più bimbi, abbiamo parecchi iscritti, proponiamo azioni per rendere la scuola visibile, arrivano anche bambini da fuori zona, e a volte dobbiamo rifiutare delle iscrizioni.

All'interno della nostra scuola ultimamente non abbiamo più una dirigenza fissa, nel tempo per fortuna si sono fermati e formati una decina di insegnanti che sono ora responsabili di plesso o funzioni strumentali, io sono da parecchio tempo vicepresidente, siamo esperti nella formulazione e realizzazione di progetti, sappiamo lavorare bene in team, anche la nostra dirigente amministrativa è molto in gamba: è molto importante perché i tempi di scadenza per la presentazione dei progetti sono spesso brevi, a volte una settimana, è importante saper compilare i diversi moduli nel modo giusto senza fare errori formali, altrimenti si viene esclusi, scuole con personale meno esperto ma esigenze altrettanto sentite rischiano di rimanere a mani vuote. Complessivamente abbiamo risorse sufficienti per seguire i nostri bambini, è un peccato che dob-

139 Dal 2016 esiste la classe di concorso e ha avuto luogo un primo concorso, a cui è seguito un numero omeopatico di immissioni in ruolo sul territorio nazionale. V. 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

140 Nella loro scuola il corso di cinese esiste dal 2010: il primo anno è stato attivato grazie ad un progetto con l'Università, il secondo anno l'hanno offerto, ma a pagamento. Il terzo sono riusciti a proporlo grazie a dei fondi FEI, la docente non conosceva l'italiano e non aveva mai insegnato a bambini, quest'anno lo ripropongono nuovamente a pagamento, ma hanno potuto scegliere loro la docente, qualificata per insegnare a bambini che crescono in Italia.

141 Ad esempio all'interno della scuola europea non esiste una sezione bilingue con il rumeno, esistono scuole con l'insegnamento curricolare del cinese, ma per bimbi/ragazzi italofoeni, non esistono classi bilingui italo-arabe, italo-cinesi, italo-rumene o italo-spagnole (per indicare le lingue di famiglia più diffuse) in nessuna scuola del territorio cittadino, verosimilmente neanche a livello regionale.

142 Resoconto dell'incontro del 27 marzo 2014.

biamo compilare sempre tanta carta, all'inizio dell'anno scolastico non sappiamo mai esattamente quanti fondi avremo a disposizione e quando arriveranno (il MIUR ha la tendenza a far arrivare i fondi a rate, differiti, probabilmente non è casuale). I finanziamenti che arrivano sono tramite MIUR (si tratta di quelli per le fasce deboli integrati dai fondi regionali), in questi giorni [NB fine marzo] stanno mandando i moduli per l'anno scolastico che sta per finire, attiveranno in tempo per i progetti del prossimo anno scolastico, noi sfruttiamo l'anno solare. Da pochissimo abbiamo l'insegnante del corso di "Italiano per studiare" del Comune,¹⁴³ segue 8-9 bambini per l'italiano delle discipline, poi abbiamo aderito anche al progetto "In medias res" e abbiamo due maestri a tempo pieno del Comune per i bimbi rom. Con i fondi per la dispersione vorremmo anche aprire la scuola ai bambini per quattro sabati, e offrire laboratori artistici tramite il progetto Muse, un quinto sabato dovrebbero venire anche i genitori per realizzare tutti insieme un murales nel cortile, rafforza il senso di appartenenza.

Abbiamo una fitta rete di collaborazioni, ad esempio con l'associazione Alouan, il Centro Interculturale, abbiamo un protocollo con la Circoscrizione 6 e il nucleo di prossimità, sono vigili in borghese con modi molto gentili, li possiamo interpellare alla bisogna, ad esempio quando bambini non frequentano in modo regolare, loro vanno a parlare con i genitori e spesso poi i bambini tornano a scuola. Non è facile integrare bambini grandicelli non scolarizzati, ultimamente ad esempio arrivano bambini rom non scolarizzati dalla Bosnia o dalla Romania.

Spesso è più difficile lavorare con i bambini italiani, quelli stranieri hanno sempre famiglie alle spalle che li seguono, le famiglie straniere poi hanno grande rispetto nei confronti della scuola, soprattutto quelle arabe. Non abbiamo più bisogno dei mediatori perché all'interno delle famiglie o la mamma o il papà parlano italiano. A volte il papà arriva per primo, quando è riuscito a sistemarsi, dopo qualche anno, la famiglia si ricongiunge e la moglie e i figli vengono a vivere qui.

Attualmente dei nostri bambini un paio all'anno rimpatriano con i loro genitori perché questi hanno perso il lavoro, nei paesi di origine, in particolare nel Nord Africa, almeno hanno la casa e il costo della vita è minore, quando le famiglie lasciano l'Italia non sempre la scuola viene informata, i bambini semplicemente scompaiono.

A breve apriremo uno sportello psicologico per le famiglie e gli insegnanti, l'ASL è oberata di lavoro, una neuropsichiatra segue un centinaio di bambini, diventa difficile aiutare davvero.

Che cosa fare coi bambini neoarrivati più grandi? Noi rispettiamo l'età anagrafica e li inseriamo nella classe "giusta", non avrebbe senso mettere ragazzini insieme a piccolini, sarebbe mortificante, non pratichiamo le retrocessioni e non bocchiamo, gli unici bambini che ci troviamo a bocciare sono quelli che a scuola proprio non sono venuti.

Oltre al sostegno dei corsi di italiano L2 pratichiamo le classi semiaperte, se un bambino neorivato deve recuperare determinati argomenti di grammatica, frequenta per alcune ore della settimana in classi più basse dove la maestra sta proprio trattando gli argomenti che gli servono. Stiamo rivalutando l'ortografia, la calligrafia, il corsivo, i bambini che hanno da subito una buona impostazione hanno meno difficoltà in seguito.

Recentemente abbiamo fatto formazione per gli insegnanti della primaria sulla cultura rom, nel 2012 avevamo organizzato un convegno, molti dei nostri insegnanti sono formati sull'italiano L2, abbiamo molto materiale sull'italiano L2 e ogni plesso ha una biblioteca interculturale. Nel 2010-2011 avevano realizzato il progetto interculturale e plurilingue "1001 scarpe" coinvolgendo i genitori.

Per fortuna abbiamo spesso momenti che ci ripagano delle nostre fatiche: tre anni fa, dopo le vacanze di Natale, è comparso a scuola un bimbo, solo con il suo zaino, ci ha spiegato che voleva andare a scuola e che si chiama Claudio.¹⁴⁴ Lo abbiamo tenuto a scuola e intanto abbiamo contattato i vigili, che sono riusciti a individuare il padre, la mattina dopo è venuto con il figlio e lo ha iscritto, da allora Claudio, che adesso fa la seconda media, non ha più smesso di frequentare. I primi mesi l'insegnante comunale ha passato due ore ogni giorno solo con lui per insegnargli non solo l'italiano, ma anche a leggere, a scrivere e a far di conto, nelle altre ore stava coi compagni, anche se poteva capire seguire solo in parte, lui ascoltava, era molto motivato, la scommessa su di lui è stata vinta.

A 4.4 Le/gli insegnanti

Paola Sonnessa, una giovane insegnante (di ruolo e stabile) di lettere alla media Viotti di Barriera di Milano, funzione obiettivo per l'intercultura, quindi anche per i corsi di italiano L2 e di lingua di famiglia, racconta:¹⁴⁵

Per l'italiano L2 collaboriamo con l'ASAI, abbiamo docenti interni, tirocinanti dell'Università, i corsi del Comune, e dall'anno prossimo partirà la collaborazione con il Gruppo Abele per la scuola e l'extrascuola. Abbiamo fondi dal Comune e dal MIUR (questi ultimi rispetto all'anno precedente si sono dimezzati, anche se sono aumentati i ragazzini). I corsi di italiano L2 non sono mai sufficienti, ogni corso viene seguito da 6-7 ragazzi alla volta di lingue diverse, bisognerebbe avere gruppi più piccoli, servono soltanto a sgrossarli, ma poi non riusciamo ad offrire nessun sostegno mirato. Ad esempio per i sinofoni è più diffi-

¹⁴³ Per questo e il seguente progetto v. 4.3.2 Le risorse del Comune.

¹⁴⁴ Nome modificato.

¹⁴⁵ Colloquio del 22 febbraio 2012.

cile rispetto agli arabofoni, attualmente abbiamo una volontaria del servizio civile laureata in cinese, ci avvaliamo della consulenza degli esperti del MAMBRE,¹⁴⁶ ma c'è un giro vorticoso di insegnanti, ogni anno ci sono progetti diversi con insegnanti diversi; spesso questi ultimi guadagnano sui 6 euro l'ora, se nel corso dell'anno trovano di meglio abbandonano, anche perché questi corsi non danno punteggio per le graduatorie delle scuole statali.

Nella nostra scuola gli insegnanti sono al 60% ruolo e al 40% precari, gli insegnanti interni seguono corsi di aggiornamento in orario aggiuntivo, i fondi per il lavoro extra svolto arrivano a volte con anni di ritardo, questo non è motivante. Partecipiamo al progetto del Comune "Le mie lingue", a febbraio i ragazzi medie vanno a leggere ai bimbi delle elementari alla Cascina Marchesa, in italiano e in lingua di origine, piace molto sia ai bimbi che ai ragazzi grandi, li appassiona e crea momenti di identificazione. Nelle mie classi devo differenziare molto il lavoro, in prima e in seconda ho tre ragazzini italo-foni, in terza cinque. Una mia allieva egiziana frequenta il sabato e la domenica anche la scuola Egizia di via Bligny per una decina di ore, hanno un esame ogni fine anno per avere l'equipollenza del titolo di studio, per la scuola italiana lei studia la sera, si piazza benissimo alle Olimpiadi di Matematica.

L'italiano di chi è cresciuto in Italia non si può valutare con lo stesso metro di chi ci vive da poco, è una discriminazione forte. Una mia allieva rumenofona ad esempio è arrivata prima nella gara di lettura espressiva in prima media. Un'altra, dopo un solo anno, è riuscita a superare il test ingresso di italiano.

Le prove INVALSI presentano diversi problemi per i non italo-foni, per gli altri ragazzi BES non fanno media all'esame di terza media, per quelli neoarrivati sì. I testi sono ricchi di metafore, di fraseologismi, e poco accessibili per chi legge da poco in italiano. Le consegne sono spesso poco chiare, o scritte volutamente in modo criptico, non sono accessibili a chi si avvicina da poco all'italiano, e rappresentano uno sbarramento per lo svolgimento degli esercizi; in questo modo i ragazzini non svolgono le prove di matematica non perché non sono in grado di farle, ma perché non capiscono le consegne, sono formulate diversamente da quelle che conoscono, a scuola nella nostra didattica quotidiana utilizziamo consegne chiare. Gli studenti di terza media ricevono un voto INVALSI complessivo di *itamatematica*, o *matiliano*, che fa media per il voto finale, non sanno dove hanno fatto bene o male, non ricevono indietro le prove corrette, non le possono vedere all'orale, in più le fanno lo stesso giorno una dopo l'altra, si tratta davvero di troppo stress, andrebbero somministrate in momenti diversi e con più tempo a disposizione. Anche per le prime medie il risvolto didattico è nullo, gli insegnanti ricevono delle percentuali per il gruppo classe, ma non sanno quale alunno ha fatto bene e quale no (il giorno dello svolgimento non si è sulla propria classe), non sanno quali parti sono andate bene e su quali lavorare, non viene valutata la scheda del contesto. L'INVALSI dovrebbe valutare il triennio, il percorso svolto nel tempo e i progressi, in questo modo non si riesce a valutare il merito.

La referente Piera Ferraro¹⁴⁷ descrive la scuola media Dante Alighieri nel quartiere Parella.

Abbiamo una percentuale relativamente bassa di studenti stranieri, sono circa un sesto degli iscritti, per molti ragazzi si tratta di ricongiungimenti, di regola quindi si può comunicare direttamente con i genitori perché vivono da tempo a Torino, non vale per le comunicazioni scritte, a volte devo riformulare le circolari in un italiano più comprensibile. I genitori immigrati hanno difficoltà a partecipare alla vita della scuola, spesso hanno pochi permessi al lavoro. Per decidere in quale classe inserire un ragazzino neoarrivato valutiamo età, percorso scolastico e competenza in italiano, li inseriamo preferibilmente in classi con compagni della loro lingua, che gli possano fare da tutor.

I nostri studenti stranieri che hanno buone competenze in italiano sono quelli che leggono molto, che hanno una forte motivazione individuale, ed il sostegno della famiglia. Ci sono differenze se sono parlanti di lingue romanze, o di lingue distanti dall'italiano, nel primo caso "si arrangiano" e, in mancanza di accompagnamento linguistico mirato per l'italiano scritto e delle discipline, rientrano nelle fasce linguisticamente deboli. Il MIUR spera che il problema linguistico-scolastico si risolva con le seconde generazioni, ma non è così, ancora oggi i figli degli immigrati dal Sud Italia imparano l'italiano della TV, ed è pessimo, la scuola non riesce più a trasmetterlo, se la famiglia non offre stimoli linguistici-culturali. Gli studenti sinofoni e gli arabofoni poi hanno difficoltà decisamente maggiori, partono da una pronuncia non corretta, che li porta ad un'ortografia non corretta.

Ogni anno come referente insieme a una collega teniamo corsi di aggiornamento interni, ogni anno presentiamo progetti, rispondiamo ad eventuali bandi per avere fondi. I finanziamenti per corsi di italiano L2 arrivano troppo tardi e così partono tardi; cerchiamo la collaborazione con dei volontari, che come tali non sono pagati, ma le aspettative nei loro confronti sono come se fossero dipendenti, dopo un po' smettono perché hanno finalmente trovato lavoro, rimangono i senior civici, che sono in pensione e si possono "permettere" il volontariato.

Due insegnanti da vent'anni della scuola media Croce-Morelli nel quartiere di Porta Palazzo, con una fortissima presenza di allievi con genitori immigrati, raccontano a due voci¹⁴⁸ la loro scuola com'è

146 Si tratta di un'associazione che si occupa di salute mentale in contesti multiculturali, svolge attività nell'ambito dell'etnopsichiatria, della mediazione culturale e della prevenzione del disagio, opera all'interno delle scuole, offrendo consulenza, attività di formazione e svolgendo ricerca, v. <http://www.mamreonline.org/>.

147 Incontri del 2 e del 23 novembre 2011. Il suo ambito di lavoro ha la denominazione "disagio", si occupa degli studenti con retroterra migratorio, e più in generale quelli seguiti dai servizi sociali.

148 Incontro comune del 19 gennaio 2012.

e come era. Inizia Laura Manassero, che insegna lettere italiane, storia e geografia ed è referente per l'intercultura.

Fra gli anni '80 e '90 ho avuto un distacco dal MIUR di Roma ex art. 3 (quello per le aree di disagio, danno risorse aggiuntive), in contemporanea il provveditorato dava distacchi per i laboratori di italiano L2, la percentuale di ragazzini stranieri era molto più bassa, ma erano una novità, c'era molta più attenzione e, in proporzione, moltissime risorse. La nostra scuola era aperta fino alle h 19 con corsi e attività, era una luce nel quartiere, ora alle h 17 la scuola chiude. Ci sono tagli alle scuole, si taglia sui corsi per gli stranieri perché – ancora – non votano. In passato riuscivamo ad avere 30 h di base per tutti più un'espansione di 6 h flessibile (lavoravamo con gruppi aperti interclasse, sui contenuti, cercando l'eccellenza), ora abbiamo 30 o 33 h e laboratori aggiuntivi. Ci siamo sempre sporcati le mani, accettando tutti i ragazzini, con e senza documenti, assumendoci i rischi sociali, in passato abbiamo reagito anche alle esigenze primarie delle famiglie mettendo a disposizione docce e lavatrici. L'utenza è cambiata negli anni, ora abbiamo meno neoarrivati e più ragazzini nati e cresciuti in quartiere, sono diminuiti anche gli arrivi in corso d'anno, ma c'è un andirivieni di G1 fra Torino e il paese di origine.

Nella nostra scuola arrivano ragazzi cinesi con cittadinanza italiana assolutamente non italofofoni perché scolarizzati in Cina, cresciuti lontani dai loro genitori che sono a Torino, chiamano mamma la donna che li cresce perché in cinese mamma è chi si prende cura di te, contemporaneamente ci sono ormai bimbi cinesi con tate italiane. Ci sono anche ragazzi del Magreb scolarizzati in maniera alternante fra Italia e paese di origine, un ragazzino è qui ad esempio con la sua madre di latte. Le leggi influenzano le scelte scolastiche, alcuni ragazzini in gamba della nostra scuola media in passato non sono andati al liceo perché a 18 anni, per avere il permesso di soggiorno, avrebbero dovuto dimostrare di avere un lavoro e un alloggio.

Dal 2013 bisogna compilare la modulistica per gli studenti BES,¹⁴⁹ tra i diversi svantaggi c'è anche quello linguistico, che riguarda in una mia classe circa 20 allievi su 25, passo almeno mezz'ora a studente per compilare questi moduli, per scrivere cose che io so già, ma dopo averli compilati non ricevo nessun tipo di risorsa aggiuntiva, a oggi non ci sono statistiche su questi studenti, attualmente, e diversamente dal passato, la nostra scuola non può offrire corsi di italiano L2.

Molti ragazzi stranieri parlano italiano solo a scuola, le medie hanno un linguaggio disciplinare molto tecnico, la mia terza di quest'anno (con due ragazzini italiani del Sud e due figli di coppie miste, il resto sono allievi con genitori che vengono dall'estero) ha punteggi più alti della media nazionale nelle prove INVALSI, alcuni studenti hanno una competenza linguistica ottima, hanno dietro famiglie che credono molto alla scuola, che spingono i figli a leggere. Abbiamo partecipato al premio "Diario per amico", la prima classificata è stata una ragazza marocchina, la seconda un'albanese, la terza un'italiana, l'INVALSI però non misura la scrittura, in cui i miei allievi sono bravi, come nella conversazione. Alcuni di loro sono competenti nelle microlingue specifiche delle discipline, però sono meno bravi in grammatica, che viene invece misurata dall'INVALSI. Io ho fatto la scelta strategica di curarla meno perché è meno spendibile, e di lavorare su quello che portano loro, le loro esperienze, lingue di famiglia e dialetti inclusi. Le attività sono differenziate, però non verso il basso. I nostri allievi hanno un doposcuola interno, poi in zona c'è l'Asai, il Sermig, l'oratorio di via Bologna, il Campanile di Cecchi Point.

Abbiamo avuto come scuola la fortuna di avere avuto per anni un preside illuminato (v. p. 560) che ci ha sempre protetti e difesi, lui stesso era venuto dal Sud, siamo stati un grande gruppo di insegnanti che lavorano in team, motivati, flessibili, non tutti attivi nello stesso modo nella progettazione, ma poi la realizzazione è sempre stata condivisa; tutti hanno sempre fatto tanta formazione, il preside invitava chi non desiderava farla, a cambiare scuola

Continua Alma Perucca, insegnante di tecnologia.

Tutti parlano ormai un brutto italiano, migliora nelle classi con neoarrivati che hanno già un buon percorso scolastico nel loro paese, più si è in un'area di disagio, più la scuola conta, diversificare vuol dire alzare il livello, molti studenti islamici sono avvantaggiati nell'imparare un buon italiano perché non guardano la televisione italiana che offre un pessimo modello linguistico, ascoltano l'italiano in classe e leggono quello dei libri. Importante per imparare la lingua è la curiosità, che porta alla lettura, l'aspetto linguistico non è un punto d'arrivo ma uno strumento, le scuole superiori della zona amano i nostri studenti perché "hanno teste ben fatte", magari non sanno tutto, ma sanno stare coi compagni e sanno usare la testa, sono studenti interessati. Molti dei nostri insegnanti sono formati in ambito teatrale e offrono il teatro a scuola, è importante, nelle scuole di frontiera è fondamentale il ruolo delle insegnanti, devono essere adulte e creative, senza avere paura di sbagliare. Abbiamo psicologi a scuola, a volte è difficile capire se si tratta di problemi linguistici o cognitivi, ci sono tante famiglie con problemi economici e professionali, che poi diventano anche abitativi, hanno problemi per i vari permessi di soggiorno, e il carico senza volerlo si trasmette ai figli. Le mamme spesso parlano poco italiano, per comunicare usiamo i mediatori, le cooperative, o i ragazzini più grandi, spesso però i genitori si portano dietro qualcuno che sappia la lingua e faccia

149 V. 3.4.3.2 La normativa sugli studenti con Bisogni Educativi Speciali – BES. Il 22 novembre 2013 con la nota prot. 2563 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti" (MIUR BES Chiarimenti 2013) il MIUR fra le altre cose avrebbe specificato che questa complessa modulistica non andava necessariamente compilata in caso di studenti BES per svantaggio linguistico, purtroppo sarebbe arrivata troppo tardi per gli insegnanti che, rispettando le scadenze, per quell'anno l'avevano compilata.

da interprete. Le famiglie non sono in grado di aiutare i figli coi compiti, la scuola è il primo mediatore sociale, spesso un rifugio.

Faccio urbanistica usando un videogame, *sim city*, non tutti i ragazzi hanno un computer a casa, ma quando non lo possono usare, i ragazzi della scuola sanno di poter contare sul territorio, sulla biblioteca, sul doposcuola, la scuola è effettivamente in rete. Abbiamo poca dispersione scolastica, non è assolutamente legata a questioni linguistiche, bensì socio-economiche (soprattutto per chi arriva da Cina e Bangladesh, i ragazzini aiutano il padre al mercato o in bottega, le ragazzine la madre a casa), a volte "spariscono" e non se ne sa più nulla.

Quello che ha funzionato nella nostra scuola è stata l'effettiva autonomia didattica legata alla presenza di risorse, di personale interno, per progetti che elaboravamo noi e per cui sceglievamo le persone, non eravamo obbligati a prendere pacchetti chiusi, ma offrivamo mano a mano proprio quello di cui avevamo bisogno, questo cambiava e cambia negli anni. Tutto questo è venuto meno anno dopo anno a causa della diminuzione costante delle risorse. Un altro problema sono le persone, arrivano i primi pensionamenti di colleghi "storici" e non arrivano colleghi di ruolo, ma precari, sono qui per un anno, magari lavorano su più scuole, come si fa a progettare?

Manuela Momicchioli, maestra alla elementare Boncompagni di San Donato e referente per l'inter-cultura:¹⁵⁰

I corsi di italiano L2 sono diventati incerti, a volte iniziano il secondo quadrimestre, ci sono troppe poche ore per troppi bimbi, la difficoltà maggiore è che ogni anno ci si muove come se fosse un'emergenza, mentre ci sarebbe bisogno di percorsi strutturati. Cerchiamo di dare strumenti e metodo ai bimbi non italo-foni, che hanno ancora difficoltà ad usare il libro di testo, sia per la comprensione sia per l'organizzazione dello studio, i genitori non riescono a seguirli, nelle medie i genitori perdono del tutto il controllo della gestione scolastica dei figli. A scuola si vedono le mamme che hanno poche occasioni di rapporto con l'esterno, dopo tanti anni in Italia continuano a non sapere l'italiano, usano i figli come traduttori (non va bene per due motivi, i bimbi vi immettono elementi di arbitrarietà, e non va bene per il rapporto genitore-figlio, vengono disconosciuti i ruoli). Abbiamo una scuola delle mamme mirata all'apprendimento linguistico fino al livello A2 (quello che serve per il permesso di soggiorno) e all'apertura sociale, sono 40 h in tutto, sono tutte donne arabe, fanno l'esame e ottengono la certificazione, ci finanziamo accendendo a fondi FEI e ad altri fondi MIUR (facciamo parte di una rosa di scuole sul territorio che ne ha diritto). Alcune colleghe di lettere hanno difficoltà rispetto all'uso della lingua di origine, pensano che sia d'ostacolo per l'italiano e per l'integrazione, manca la formazione, ma la difficoltà a monte è quella sociale e culturale nell'accettare il bimbo così com'è.

Silvana Franchino, maestra all'elementare Fontana¹⁵¹ e per molti anni referente per l'intercultura racconta:

Con la giunta Cota¹⁵² e con l'Assessora Pellerino¹⁵³ sono stati tolti i corsi e laboratori di italiano L2, è stato spiegato che "non servono più". In origine ero un'insegnante di sostegno, però dal 1990 al 2010, per venti anni, sono stata distaccata sull'italiano L2. La mia direttrice di allora mi aveva incoraggiata a lavorare sul disagio linguistico degli studenti italo-foni nel borgo, e anche sui primi studenti stranieri, avevo avuto il mio primo distacco. Ogni anno poi avevamo presentato un nuovo "progetto di sperimentazione", nell'estate 2010 all'improvviso, senza motivazione, il distacco non è stato più rinnovato a me e a tutte le altre insegnanti di italiano L2. Le scuole elementari coinvolte erano la Fontana, la Lessona (via Fiochetto), la Pachiotti, la Parini, la Pellico, la Rayneri e la Gabelli (qualche scuola aveva anche due insegnanti). Per 11 anni io e le mie colleghe ci siamo trovate tutti i giovedì pomeriggio all'UTS per discutere, riflettere, scambiarsi materiali, alcune volte con i colleghi delle medie, fra elementari e medie era un gruppo di ca. 20 persone. Ero andata a Genova, a Milano, a Bologna per raccogliere materiale, abbiamo un armadio pieno di ricerche e di materiale, anche bilingue, non accessibile perché non è ancora pubblicato, sono stati sviluppati e pubblicati i quaderni della Regione e quelli del CIDISS (v. p. 238).

In passato avevamo corsi su più livelli, i bimbi venivano tre mattine a settimana per 2 h, o un'ora tutti i giorni, imparavano, tenevamo i corsi anche il sabato mattina, i bambini ci venivano con gioia, aveva poco senso farli dopo la scuola perché erano stanchi. Oggi la nostra scuola ha pochissime ore disponibili (20 h su di un anno per tutti i bambini), vengono divise fra più colleghi, non c'è continuità e le competenze sono eterogenee. Non c'è più un responsabile per gli stranieri, c'è una Commissione inclusione che dovrebbe occuparsi di disabilità, disturbi specifici di apprendimento, bisogni educativi speciali, stranieri ... vige la "pedagogia dell'arrangiarsi", si fa tutto senza programmazione, si naviga a vista, non si individuano proprio i bisogni degli allievi stranieri, altro che sostenerli.

Erica Garrau,¹⁵⁴ maestra in pensione e insegnante della Scuola delle Mamme presso l'elementare Gabelli.

150 Resoconto dell'incontro del 23 maggio 2012.

151 Colloquio del 23 gennaio e incontro del 12 febbraio 2014.

152 Presidente della Regione Piemonte dal 2010 al 2014, esponente di spicco del partito Lega Nord.

153 Assessora alle Politiche educative del Comune di Torino dal 2011 al 2016, in quota al partito SEL (Sinistra, Ecologia e Libertà), avrebbe poi reinserito i corsi comunali di italiano L2, dopo due anni di pausa, nel 2014.

154 Incontro del 23 febbraio 2012.

La scuola delle mamme è nata ca. 12 anni fa, abbiamo soprattutto mamme arabofone che possono venire coi bimbi, i mariti si sentono tranquilli a mandarle, ne vengono a sapere tramite il passaparola e tramite le indicazioni delle maestre, che si occupano in particolare delle mamme neoarrivate. Quest'anno abbiamo iniziato con un gruppo, poi siamo riusciti ad avere un altro gruppo finanziato dal Ministero dell'Interno per il certificato A2, il "pacchetto" è dotato anche di baby sitter, in questo modo siamo riusciti a diversificare meglio i livelli, certe mamme poi continuano e riescono a sostenere l'esame di terza media, ne sono molto fiere e anche i figli sono molto fieri delle loro mamme.

Per la mia esperienza rispetto al successo scolastico dei figli fanno molto la lingua di famiglia unita alla motivazione. Hanno meno problemi rumeni e albanesi (e ambedue tendono a mimetizzarsi), è più difficile per gli arabofoni (quelli che hanno frequentato la scuola nel paese di origine passano all'italiano tramite il francese, conoscono già i segni dell'alfabeto latino), è molto difficile per i sinofoni: per questi ultimi l'incontro di una lingua molto distante da quella familiare con una cultura scolastica molto diversa da quella nota rendono tutto difficilissimo, a livello di accettazione, di integrazione, di effettive competenze linguistiche utilizzabili poi per lo studio (in assenza di misure mirate, con un'accoglienza non di sostanza, succede che i ragazzini cinesi stanno in classe senza riuscire a seguire e a imparare, aspettano per mesi un corso di italiano che arriverà chissà quando chissà come, e sostanzialmente dormono).

Finiamo con una testimonianza dall'Emilia Romagna, Paolo Gera, docente di Italiano e storia in un Istituto superiore di Carpi, scrive in una e-mail inviata al Ministero:¹⁵⁵

Martedì 19 settembre, [prima superiore,] test d'ingresso d'italiano, tema... Ieri sono arrivate due nuove ragazze cinesi: una è in Italia da quattro mesi e non sa una parola d'italiano, l'altra da dieci qualcosa capisce, ma figuriamoci se riesce ad affrontare una prova di questo genere. Mentre le altre ragazze svolgono il tema, mi ingegno ad insegnare loro i primi rudimenti d'italiano, sono diventato un maestro di prima elementare (...) quando le due cinesi non riescono a capire, mi rivolgo a Hu Xi Xi e Hu Qiong Mei, le cinesi "brave" e chiedo di tradurre nella loro lingua le mie richieste, ma in questo modo le distraigo dal loro compito... un'alunna pakistana ha un livello di competenza disastroso ed è continuamente alla cattedra a chiedere suggerimenti, la ragazzina H [disabile] non ha l'educatrice accanto stamattina e mi chiama a posto per un aiuto, in più devo controllare le altre alunne che svolgono il loro lavoro, ma che lo fanno chiacchierando un po' troppo. Diverse hanno avuto esperienze negative alle medie, come faccio a voltar loro le spalle?

A.4.5 Le associazioni

Carla Bonino, referente del Cantiere SOS dell'ASAI (v. p. 265) a Porta Palazzo descrive¹⁵⁶ il loro lavoro.

Da noi il pomeriggio e il sabato mattina vengono soprattutto bimbi della Fiochetto e qualcuno delle scuole limitrofe, queste scuole hanno più dell'80% di stranieri, avrebbero bisogno di didattica e programmi ad hoc per attirare le famiglie italiane e quelle straniere più acculturate, ci vorrebbe formazione a tappeto per gli insegnanti, lo scambio delle esperienze positive, degli incentivi per tenere e attirare gli insegnanti motivati, e per innescare circoli virtuosi. Una didattica tradizionale con questi bimbi è anacronistica e inutile, non serve a nessuno, oramai non ci sono solo bocciati alle medie, ma anche alle elementari. Se le scuole e le classi sono composte prevalentemente da bimbi non italofofoni, ci va una didattica linguistica tarata su di loro, per i bimbi non italofofoni ci vorrebbe l'inserimento in gruppi misti e interventi mirati (bisogni educativi speciali richiedono interventi educativi speciali). I bambini arrivano spesso da comunità compatte, a scuola hanno solo l'insegnante con cui parlare un buon italiano, sono molti pochi i coetanei con cui interagire, che offrono un buon modello linguistico, spesso hanno una cattiva pronuncia, come fanno a scrivere in modo corretto? Importante per imparare bene l'italiano è la modalità di insegnamento, un metodo può fare molto. I bimbi G2 non li puoi portare fuori di classe a fare italiano, ci dovrebbe poter disporre di un'altra insegnante per lavorare in classe con gruppi di livello. Una media del quartiere aveva un bellissimo progetto funzionante, estinto per mancanza di personale e di fondi: i ragazzi neo-arrivati frequentavano a scuola un laboratorio intensivo di italiano L2, all'inizio coi compagni stavano in classe a fare arte, sport e musica, poi mano a mano si riducevano le ore di laboratorio e aumentavano quelle in classe; in parallelo le mamme frequentavano la Scuola delle mamme.

Molto lavoro andrebbe fatto alla materna, un bimbo può passare tre anni agendo per imitazione e senza parlare, bisognerebbe attivarli linguisticamente, investire tantissimo nella formazione delle maestre.

Dal 2010 non esiste più l'organico di fatto con uno o due insegnanti di italiano L2, questi posti sono scomparsi, le scuole hanno ancora dei fondi, sempre di meno, che derivano dall'art 9 del CCN legati ad aree di disagio e al numero di bimbi stranieri, i fondi regionali per l'integrazione non ci sono più, ci sono quelli del Comune come diritto allo studio. Il problema dei fondi è che non ci sono fondi strutturali, vengono finanziati progetti, anche dalle fondazioni bancarie, dopo due anni sono rodati e vanno bene, il terzo sono perfetti e vengono chiusi perché sono sperimentazioni, si vive senza poter progettare. Molte scuole non hanno il referente per il diritto allo studio, sarebbe importante per poter coprire i costi di libri, gite, per seguire la questione dell'italiano L2, le famiglie con problemi.

¹⁵⁵ MIUR Rapporto (2006: 80).

¹⁵⁶ Incontro del 18 ottobre 2011.

Con la riduzione del tempo orario alle medie e mano a mano alle elementari la realtà è diventata drammatica, lo studio assistito e il doposcuola vengono delegati a cooperative e associazioni che, anche se hanno volontari, hanno dei costi, che per tante famiglie non sono comunque sostenibili. Per le scuole si dovrebbero "inventare" fondi, perché tutti quelli che ne hanno bisogno ci possano accedere. Una scuola con genitori non abbienti in un quartiere non abbiente come fa a trovare nuovi fondi? Chi la sponsorizza, quali genitori hanno soldi che avanzano che possono dare alla scuola?

Il ministero ha fatto un passo indietro informale, ma sostanziale, sulla soglia del 30% dei bimbi stranieri nelle classi,¹⁵⁷ perché non sa come gestire la situazione (altrimenti dovrebbe organizzare e finanziare come nell'Inghilterra degli anni '70 gli scuolabus che portavano i bambini in quartieri diversi per rimescolare l'utenza).

Sarebbe importante che venisse meno l'idea che avere un'altra lingua è di ostacolo per imparare l'italiano, non si capisce perché il bilinguismo in certi casi è una risorsa ed in altri una dannazione. Purtroppo la nostra scuola (ma non solo la scuola) al di là delle parole è molto lontana da un'impostazione interculturale, direi invece che è totalmente monoculturale. La cosa che mi preoccupa di più è la mancanza di attenzione ai problemi delle seconde generazioni; quest'anno noi vediamo molti bambini cinesi nati qui, con i problemi di lingua di bimbi appena arrivati, ed in più molti problemi di comportamento, i livelli di comprensione ed espressione linguistica sono molto, molto bassi, si notano meno nell'orale e di più nello scritto, ci sono errori che si ripetono nel tempo, si fossilizzano. La competenza nella lingua di origine è limitata, ed altrettanto quella nella lingua italiana, sono convinta che i problemi scolastici si potrebbero superare se ci fosse più attenzione alle caratteristiche dei bambini e si lavorasse in serenità; invece le difficoltà vissute male si traducono in comportamenti negativi anche in bimbi con grandi potenzialità. Ci sono anche tante insegnanti che ottengono buoni risultati, ma è la struttura della scuola che non regge la complessità dei problemi. Rispetto anche a solo tre anni fa gli insegnanti sono più stanchi, hanno meno supporti, più ragazzi per classe, più casi problematici, più carichi di lavoro, meno risorse disponibili.

Rispetto ai corsi di lingua di origine è molto positivo che ci sia un interesse così grande, ma portare nelle classi attuali un modo davvero diverso di lavorare è un'impresa quasi impossibile, io penso solo alle elementari, figuriamoci alle medie o alle superiori. Il discorso sulle lingue d'origine o si situa in un'impostazione della scuola complessivamente diversa, o rischia di restare molto, molto debole. Non è con un corso extracurricolare di 90 minuti a settimana di cinese o di arabo che si possono affrontare certe difficoltà, né creare un maggior senso di appartenenza alla scuola italiana.

Paola Giani, presidente dell'associazione Il nostro pianeta.¹⁵⁸

La scommessa della scuola è di non insegnare al ribasso, la seconda elementare è l'età in cui inizia la distanza dai compagni nativi, vincere la scommessa per gli immigrati vorrebbe dire automaticamente vincere la scommessa anche per i "poveri nativi", rispetto a questi ultimi i ragazzi immigrati hanno spesso una marcia in più per la loro volontà e lo spirito delle famiglie, che li mettono sotto pressione (alcuni, ad esempio i cinesi, devono aiutare subito in famiglia).

Nelle scuole c'è una consapevolezza maggiore dove ci sono più studenti stranieri, meno dove la prevalenza è di italiani (professionali e tecnici vs. licei), si vuole che il liceo rimanga d'élite per le future classi dirigenti. La scuola non si interroga sulla dispersione, delega ai comuni. Il successo formativo è un momento di sviluppo della società italiana, è desiderato?

C'è la necessità di occuparsi di relazione, il mondo familiare e culturale alle spalle degli stranieri è diverso da quello degli italiani, ad esempio il senso dell'autorità, come si vede la scuola e l'istruzione, le relazioni fra le generazioni, fra i pari, fra i sessi.

La formazione degli insegnanti se fatta a tema non modifica i comportamenti, nell'insegnante si riflettono stereotipi profondi della società, ha funzionato un soggiorno a Pra Catinat nel 2010 perché si è lavorato sui casi, mettendosi in gioco, gli insegnanti si sono trovati protagonisti, il lavoro è stato poi modellizzato in un manuale.¹⁵⁹

L'apprendimento della lingua italiana di base non basta, bisogna riuscire a studiare le discipline, percorrere un percorso che attraverso la scuola faccia diventare gli studenti cittadini del mondo. Un ragazzo straniero nelle 4-5 h di scuola la mattina è immerso nell'italiano, poi spesso è in un altro mondo, linguistico e culturale.

Il mantenimento della lingua d'origine al momento è fantascienza, va già bene che ci siano ancora fondi per i corsi di ITL2 (il Comune non finanzia più i corsi di lingua materna, sono gestiti da associazioni, cooperative, a volte in sinergia con le scuole).

I ricongiungimenti tardivi portano problemi anche a causa di differenza didattica ed educativa rispetto ai paesi di origine. Se i ragazzi arrivano grandi dall'estero, in età da superiori, per ricongiungersi alla fami-

157 V. la circolare Gelmini in 3.4.3 La normativa, le indicazioni e le linee guida ministeriali negli anni.

158 Incontro del 4 aprile 2011, cfr. <http://www.ilnostropianeta.it>. L'associazione è nata nel 2008, Giani è stata dal 1993 al 1997 consulente del sindaco Castellani per l'interculturalità. L'associazione ha un team multidisciplinare composto da avvocati, psicologi e pedagogisti per bisogni speciali, non ha sostegni finanziari duraturi, lavora a progetto cercando di costruire qualcosa di stabile, tutti quelli che vi collaborano hanno altri lavori per "permettersi" l'associazione, due anni prima avevano 16 dipendenti, ora ce n'è una sola.

159 Dal titolo *La scuola inclusiva nell'Italia che cambia. Manuale per insegnanti* scaricabile da <http://www.ilnostropianeta.it/wp-content/uploads/2010/09/manuale-per-insegnanti.pdf>.

glia, le scuole illuminate, fra cui ad es. gli istituti professionali Giulio, Giolitti, Boselli, fanno una curva-tura del curriculum e piani individualizzati, però non ci sono né fondi né ore residue, la situazione economica e quindi didattica sta peggiorando.

Il progetto POFS,¹⁶⁰ che riguarda le scuole superiori, prevede la collaborazione con le scuole dal primo giugno per aiutare i ragazzi stranieri nella preparazione degli esami di riparazione e per creare spazi di dialogo nei pomeriggi estivi. Di fatto l'associazionismo rispetto allo Stato più che sussidiario è supplente

...

A.4.6 Gli enti di ricerca e i sindacati

Qui le riflessioni di Patrizia Nervo,¹⁶¹ che come ricercatrice dell'IRRE ha svolto, incaricata dalla Regione, studi sugli studenti stranieri.¹⁶²

I presidi vengono scelti perché conoscono la normativa, dovrebbero invece non gestire l'emergenza ma saper organizzare, progettare, gestire, valutare, recuperare soldi per i bandi europei.

La mia ricerca è nata durante la giunta Bresso, Cota era già in campagna elettorale, aveva promesso che non avrebbe dato soldi agli stranieri e così è stato, l'art 9 del CCNL prevede soldi contro la "dispersione scolastica", ma c'è un vincolo di spesa, si possono solo retribuire insegnanti interni per ore aggiuntive, Bresso contemporaneamente promulgava bandi per il "progetto fasce deboli" (il primo nel 2007-2008), i fondi potevano venir spesi per materiali o esperti esterni, era nata un'intesa fra l'USR, le scuole e i sindacati, le scuole presentando una breve scheda descrivevano anche il loro stato dell'arte per poter accedere ai fondi, una parte del finanziamento finiva sul disagio, una parte sugli stranieri.

Da un'analisi dei progetti era emerso però che erano troppo autoreferenziali, mancavano criteri oggettivi, avevano ragionato in un tavolo interistituzionale su come distribuire i soldi in modo equo, il bando era diventato meno descrittivo ed erano cresciuti gli indicatori, si dovevano usare strumenti tecnici e paragonabili, questo per aiutare le scuole a fare un ragionamento di progetto, a descrivere che cosa vogliono fare e che risultati concreti e verificabili vogliono ottenere. Questo approccio concreto volto a individuare chiaramente soggetti e risultati attesi è stato pienamente condiviso nelle scuole (a volte meno nel MIUR), vi è stata una discussione con un campione di scuole da cui sono scaturite linee guida per la nuova scheda di partecipazione al bando, si doveva poi presentare la rendicontazione del progetto, non solo quella economica, ma di verifica dei risultati. C'erano problemi per la tempistica, il bando dovrebbe uscire a maggio per la progettazione di giugno, così da poter iniziare a settembre. Per poter realizzare un progetto stabile e che possa partire per tempo si dovrebbe sapere il primo settembre se si ha il finanziamento o meno, però poi il bando usciva a ottobre o novembre, l'amministrazione era in difetto. Il bando era iniziato nel 2007, integrava il fondo del MIUR e quello regionale, dal 2010 viene a mancare il fondo regionale, e anche i fondi MIUR diminuiscono sensibilmente.

Ogni scuola si muove in modo diverso nei confronti degli stranieri, la tendenza è di avere soluzioni monolitiche, ma le necessità sono molto diverse per chi arriva a inizio anno, o in corso, o è G2, anche la lingua di partenza fa differenza. Gli insegnanti dovrebbero avere conoscenza del mondo scolastico dei paesi di origine e delle lingue di famiglia dei genitori e dei ragazzi. I ragionamenti fatti all'epoca erano che gli stranieri sono ormai diffusi ovunque, è un fenomeno costante nel tempo, e quindi la regione voleva elaborare un protocollo di accoglienza comune, uscire dalle soluzioni emergenziali, mettere in fila una dietro l'altra delle procedure sperimentate per permettere l'integrazione dello studente straniero, questo però non ci si farà. I soldi della Regione passano alle Province che li distribuiscono, e poi rendicontano alla regione, qualche provincia ha una maggioranza diversa da quella regionale, rallenta e rema contro, poi arriva Cota e si blocca tutto, è un progetto morto prima di nascere.

Sono andata nelle scuole e ho cercato di coinvolgere i genitori stranieri, ma come capire quanto capiscono, se spesso non intervengono? Bisognerebbe fare incontri con i genitori stranieri invitando dei mediatori. Il primo anno si dovrebbe investire in modo intensivo con l'italiano, per dare basi forti e solide, in base alla legge sull'autonomia della scuola si dovevano istituire i LEA, i livelli minimi di prestazione come per la sanità, con quote di flessibilità legate al territorio, perché ci sia uno stato coeso ci deve essere uno zoccolo duro che vale per tutti, anche per gli stranieri, bisognerebbe avere una visione più ampia, discutere su che cosa serve la scuola, questi livelli minimi per la scuola non si sono mai messi neri su bianco. Per i ragazzi c'è troppa frantumazione, troppi passaggi fra cicli e fra insegnanti, e fra gli insegnanti ci sono troppe differenze, c'è mancanza di formazione, di valutazione, di autorevolezza. Non ci sono visioni condivise sul ruolo dell'educazione, su quello della scuola, della cultura e dell'istruzione.

Carlo Mini, sindacalista della CGIL piemontese, scrive.¹⁶³

In generale possiamo dire che in questo paese dopo alcuni atti all'epoca dell'ultimo governo Prodi con il Ministro [dell'Istruzione] Fioroni, con i quali si iniziava ad accorgersi della rilevanza del problema ed a provare a dare linee guida per un intervento sistematico sul tema, sono seguiti tanti piccoli atti del gover-

160 Cfr. <http://www.ilnostroplaneta.it/area-scuola/posf-progetto-%E2%80%99Corientamento-e-successo-formativo%E2%80%99D/>, questo progetto si è poi trasformato in "progetto inp" cfr. <http://www.ilnostroplaneta.it/norm/i-ragazzi-inp/>.

161 Incontro del 27 agosto 2012, l'IRRE, ex Indire, avrebbe chiuso tre giorni dopo, il 31 agosto 2012, in teoria ha riaperto come Ansa.

162 V. Nervo (2009) e Nervo (2010).

163 Informazioni trascritte dalla sua *Nota su scuole e allievi stranieri* del 13 luglio 2013 inviata alla scrivente.

no di Centro destra di Berlusconi con le "famigerate" circolari Gelmini (per altro quasi mai applicate) ma che davano il segno di una svolta regressiva (razzista) con altri provvedimenti sugli stranieri. Oggi l'attuale governo [Letta] ha certo cambiato complessivamente atteggiamento e linguaggio sugli stranieri in generale, ma in sostanza non ha investito alcuna risorsa e le scuole sono sempre più sole (e quasi uniche) ad affrontare il problema, per altro di molto impoverite dai tagli fatti nel triennio 2009/12 dal governo di centrodestra che hanno ridotto in Piemonte i docenti di più di 5000 unità (-11%), tolto ogni compresenza, spesso dedicata ai laboratori e all'insegnamento per gruppi di livello, e di fatto messo in grave crisi anche il tempo pieno in gran parte delle scuole. La crisi economica, unitamente all'accentuarsi di processi migratori e alla conseguente crescita di zone e quartieri "poveri", sta per altro creando situazioni veramente difficili e mai viste negli ultimi 20 anni; e la scuola spesso è veramente sola a prendersi cura di queste realtà. Enzo Pappalettera e Teresa Olivieri, del sindacato CISL.¹⁶⁴

Fino a 2-3 anni fa c'erano i soldi del CCNL e quelli dell'Assessorato all'Istruzione regionale, arrivati il presidente Cota e Cirio (l'assessore all'istruzione), ambedue della Lega Nord, hanno azzerato i fondi regionali per gli allievi con retroterra migratorio, sono rimasti quelli del MIUR, in costante diminuzione, dal 2010 arrivano però tramite la Regione i fondi dei progetti FEI europei, inclusi quelli dati alle scuole, a partire dalle materne, per le "Scuole delle mamme". Bisognerebbe distribuire in automatico i soldi alle scuole che hanno una soglia minima di allievi stranieri, per permettere loro una progettualità certa; se mancano le cose a sistema il rischio è l'azzeramento delle politiche e delle risorse con ogni cambio di governo a livello locale o centrale, o di politico e di politiche.

Le scuole dovranno costituirsi in micro- e macroreti per avere accesso ai finanziamenti FEI, manca però un coordinamento delle attività a livello regionale, manca una cabina di regia, dal luglio 2011 è vacante il posto di ispettore per l'intercultura al MIUR, in Italia servirebbero 3mila ispettori, il nuovo concorso ne tirerà fuori 155, quindi una parte minima, e non possono occuparsi a tempo pieno di progettualità pedagogico-didattica, devono anche fare gli ispettori ...

Per anni abbiamo provato a creare un protocollo di accoglienza per il Piemonte con alcuni punti irrinunciabili per tutti, non ci siamo riusciti, mancava la volontà politica, bisognerebbe che le scuole costruissero protocolli di accoglienza articolati, con tot. allievi si ha diritto a tot. soldi, se ci si attiva in tutti gli ambiti si ha diritto al 100%, altrimenti solo in parte, deve essere chiaro che cosa deve essere fatto, e cosa viene effettivamente fatto, con quali risultati.

Bisognerebbe ripensare la formazione iniziale degli insegnanti, che devono essere formati su intercultura, plurilinguismo, italiano L2, potrebbero svolgere i loro tirocini nelle scuole che ne hanno bisogno.

Margherita Marengo,¹⁶⁵ maestra e insegnante di italiano L2 ora in pensione, ex attivista sindacale della CGIL.

Ho seguito per decenni la questione degli allievi stranieri, ero presente ai tavoli interistituzionali con l'URS ed il Comune. Ho lavorato nel mio sindacato anche dopo la pensione come responsabile per corsi di italiano L2, ma non c'era vero interesse, andavo ad incontri nazionali con gli altri referenti sindacali per l'italiano L2, ora questo tavolo di lavoro è stato smantellato. I sindacati hanno colpe importanti, per distaccarsi dalle "classi ponte" della Lega Nord sono passati all'opposto, la lingua si impara in classe in maniera spontaneistica, io non sono mai riuscita a far passare il messaggio all'interno del sindacato che così non funziona, ho smesso perché non ha mai convinto nessuno, non ho più interlocutori. I bimbi migranti non hanno nessun tipo di tutela dalle istituzioni, la colpa non è solo di Cota che ha tagliato tutti i fondi regionali, oggi sono abbandonati a loro stessi.

Come insegnanti di laboratorio di italiano L2 siamo partite che avevamo pochi allievi stranieri, molta voglia e possibilità di fare, molto era basato sulla buona volontà, però a un certo punto ci siamo chiesti perché i nostri interventi non portavano ad un successo formativo generalizzato, probabilmente perché non erano accompagnati da una supervisione esterna. Una mia collega, maestra alla materna, ha una classe con due bimbi italofofoni, lei ci mette la buona volontà, ma è abbandonata a se stessa nel suo agire didattico-pedagogico.

Bisogna partire dalle materne, le maestre delle materne devono avere uno sguardo speciale per lo sviluppo linguistico, non possono mandare bimbi in prima elementare con schede descrittive piene di elogi e le maestre elementari perdono settimane e mesi preziosi per capire che i bimbi hanno invece importanti lacune linguistiche, sarebbe davvero fondamentale una formazione a tappeto.

A 4.7 Le mediatrici e i mediatori

Racconta Kassida Khairallah, Presidente dell'AMMI (Associazione Multietnica Mediatori Culturali).¹⁶⁶

I POF delle scuole di solito non prevedono i mediatori interculturali, fanno eccezione i CTP, le segreterie di regola hanno modulistica solo in italiano, non vengono chiamati i mediatori per le iscrizioni. Alle scuole manca la formazione sull'intercultura, mancano gli atteggiamenti adatti, i genitori vengono fraintesi, e

¹⁶⁴ Intervista del 24 maggio 2012, Teresa Olivieri è responsabile CISL per la Provincia di Torino, Enzo Pappalettera all'epoca era responsabile CISL per la Regione Piemonte.

¹⁶⁵ Colloquio del 19 dicembre 2013.

¹⁶⁶ Incontro del 16 dicembre 2011, cfr. <http://www.mediatoreinterculturale.it>.

non capiscono perché la scuola si urta, ci sono troppe cose "date per scontate" da ambedue le parti, i criteri su cosa è, e come si vive la scuola sono diversi da paese a paese, non sono delle costanti universali. Gli insegnanti italiani non conoscono il ruolo della scuola e degli insegnanti in altre culture (in alcuni paesi scuola e famiglia sono separate e non comunicanti, in altri la scuola è solo un luogo di istruzione, dell'educazione si occupa la famiglia), ruoli diversi portano a comportamenti diversi. Vi sono segnalazioni da parte della scuola verso i servizi sociali per genitori identificati come "non attenti", in realtà questi genitori (arabi, cinesi), non sanno che la scuola vuole interazione con le famiglie, nessuno glielo ha spiegato, se a questo si aggiungono problemi di scarsa competenza dell'italiano, ovvero di assenza da parte della scuola di cercare una mediazione, almeno linguistica, piccoli problemi diventano poi grandi problemi, in alcuni casi si protraggono nella catena dei servizi sociali prima, e del tribunale poi, con fraintendimenti linguistici e culturali che sicuramente non vanno nell'interesse dei bambini. A volte i mediatori vengono usati per insegnare l'italiano ai bimbi/ragazzi, non è il loro lavoro, in realtà non tutti i mediatori sono egualmente ben formati, hanno una sensibilità polivalente esportabile nei diversi ambiti di lavoro (scuola, sanità, servizi), o ancora un retroterra culturale adatto, alcune scuole si "bruciano" e non vogliono ripetere l'esperienza.

Gli insegnanti usano i "loro criteri" nei confronti delle famiglie straniere, mancano iniziative da parte delle scuole per i genitori stranieri, all'inizio c'è bisogno di un terzo, dell'accompagnamento di un mediatore, che non è solo un interprete, ma qualcuno che accompagna famiglia e insegnanti a conoscersi, capirsi, per creare una comunicazione e un rapporto almeno su quelle che sono le cose fondamentali. In una scuola ideale del mediatore non c'è bisogno, oppure nell'arco di poco tempo diventa inutile, non si possono usare i bimbi/ragazzi come interpreti nelle comunicazioni scuola – famiglia, non è il loro ruolo, non si deve dare loro una delega in bianco e esautorare i genitori del loro ruolo parentale, non è sano né per i figli, né per i genitori, si generano circoli viziosi che si autoalimentano. I genitori percepiscono chiaramente in quali scuole c'è un progetto di accoglienza nei confronti degli stranieri. Le madri a volte non sono presenti perché loro stesse sono poco scolarizzate, non sanno come rapportarsi con una scuola completamente diversa, non sanno l'italiano, il marito non le lascia uscire di casa. I mariti hanno difficoltà a partecipare, hanno lavori precari, con orari lunghi, sono ricattabili, devono comunque chiedere permessi spesso perché non hanno la rete di sostegno della famiglia dietro, per qualsiasi cosa intervengono loro anche solo come interpreti (dopo qualche anno la funzione viene presa dai figli), non chiedono permessi anche per la scuola. Sarebbe utile avere un'insegnante referente solo per le famiglie straniere, formata, per facilitare i primi tempi, dopo diventa superflua, aspettando che tutti gli insegnanti siano ben formati ed attivi, bisogna cercare di avere contemporaneamente le antenne sensibili per evitare la ghettizzazione.

C'è un grosso salto alle medie, alle elementari in una classe ci sono poche maestre che conoscono bene i loro bimbi (ne hanno pochi, e hanno molte ore con loro), li accompagnano e li seguono passo passo, riescono ad accorgersi subito quando ci sono problemi e aggiustano il tiro. Alle medie ci sono molte insegnanti, ognuna ha molti ragazzi e poche ore con loro, il rapporto è più distaccato, i ragazzi devono essere molto più autonomi, un ragazzino con problemi linguistici, se non ha supporto adeguato, tende a perdersi, spesso a casa mancano gli strumenti per studiare, è piccola, non c'è spazio per studiare tranquilli, ci sono fratelli che fanno rumore, magari fa freddo ...

Lahcen Aalla,¹⁶⁷ responsabile dei mediatori interculturali del Centro Fanon, aggiunge il proprio punto di vista.

I figli fanno da interpreti per i genitori, c'è un'inversione di ruolo e una pericolosa perdita di autorevolezza parentale, le figlie giovani non dovrebbero accompagnare la madre dal ginecologo.

Le attività sociali ed educative e i doposcuola per i bimbi/ragazzi ruotano attorno alle chiese, attrezzate con volontari, questo crea problemi. Chi vede la chiesa vuota la domenica, e l'oratorio pieno di ragazzini musulmani può chiedere loro di venire a messa "solo per vedere", ma i genitori non gradiscono che tornino a casa facendosi il segno della croce, ci sono problemi di identità sia per le chiese, sia per i ragazzi. Gli enti locali non danno spazi/soldi per attività per i ragazzini stranieri perché non vogliono la "ghettizzazione", ma l'alternativa è quella religiosa, ci sono poche alternative laiche. Sta iniziando il volontariato di giovani stranieri per i connazionali, diventati adolescenti o universitari desiderano restituire quello che è stato loro dato.

Il bilinguismo per molti insegnanti è un problema potenziale, infatti non modifica in nulla la loro didattica, tanti consigliano ai genitori di parlare italiano a casa perché "altrimenti il cervello del bambino è troppo occupato con due lingue", diventa qualcosa che rallenta l'apprendimento. I genitori arabofoni e sinofoni hanno una grande paura che i figli dimentichino la loro lingua di famiglia, c'è una richiesta molto forte di sostegno scolastico perché questo non accada. Vediamo due estremi: i ragazzini "mimetizzati", che negano le loro origini e i loro genitori (e che magari alle superiori scelgono IRC, a differenza della maggior parte dei compagni italiani), oppure quelli "chiusi nel bozzolo", che anche dopo 1-2 anni a Torino non vogliono parlare italiano.

L'alto numero di bimbi stranieri certificati va da ricercarsi nel sistema: sociale, sanitario, scolastico. L'insegnante di sostegno si dà a chi ha una certificazione, una patologia, la scuola ha bisogno di strumenti aggiuntivi per bimbi con bisogni educativi speciali, ha bisogno di spazi, tempi, persone, tutto questo però è previsto solo per la patologia, gli insegnanti si rivolgono alle NPI per avere l'insegnante di sostegno, le

167 Incontro del 9 gennaio 2012.

famiglie straniere accettano con meno problemi di quelle italiane, è difficile fare valutazioni per le NPI perché i test sono veicolati da una lingua, l'italiano è conosciuto male, ma a volte anche la lingua di origine, l'alternativa di usare esclusivamente test non verbali aggira il problema. Questo sistema non funziona perché "produce" troppi bimbi certificati e porta gli insegnanti a vedere come patologiche situazioni che non lo sono. Il ministero offre pochi soldi per l'integrazione dei bimbi stranieri, vengono usati per i corsi per i bimbi e per la formazione delle insegnanti in servizio sull'italiano L2 (contemporaneamente gli insegnanti già formati delle università vanno a lavorare all'estero).

Hafida Selmani,¹⁶⁸ mediatrice interculturale, collabora con l'associazione Mamre e la cooperativa Sanabil, dà il suo punto di vista.

In passato molte scuole avevano difficoltà ad accettare il ruolo del mediatore, avevano fondi ma i mediatori venivano chiamati poco, ora è il contrario, le scuole riconoscono l'importanza del nostro lavoro, ma non hanno più fondi.

Nella scuola elementare di mio figlio ad esempio è arrivato da alcune settimane un bimbo che non vuole entrare in classe perché non capisce che cosa succede, ha paura, è mio figlio che lo tranquillizza, che gli spiega la situazione, non è un ruolo da affidare ad un 9enne, ma ad un adulto che ha studiato, ha degli strumenti metodologici, ha un coinvolgimento emotivo diverso.

I problemi della "via italiana" sono che molti ragazzini vengono inseriti subito in classe senza nessun sostegno linguistico, molti ci rimangono male, vengono presi in giro perché non conoscono la lingua degli altri, sono isolati ed esclusi dal gruppo, è un'esperienza brutta che lascia segno, nasce l'odio verso chi li deride: la loro prima esperienza non è di accoglienza ma di impotenza e di derisione, non è integrazione. Spesso i ragazzi vengono iscritti automaticamente in una classe più bassa di quella anagrafica, perché invece di fargli perdere un anno non gli si insegna la lingua? Prima di inserirlo in una classe bisogna insegnare l'italiano, non ha senso inserire uno studente in una classe in cui non capisce nulla, i compagni lo valutano come inferiore, la non conoscenza della lingua della scuola porta ad un giudizio di valore.

A titolo di esempio alcuni casi dalla sua pratica professionale.

Un paio di anni fa sono stata confrontata con un caso conflittuale in una famiglia binazionale con moglie italiana e marito arabo, i genitori, di fatto, non trovavano un accordo su quale cultura trasmettere al figlio, ma questo non veniva tematizzato. Sono stata chiamata dall'insegnante ed è emerso il ragazzo era in tensione fra i due mondi, fra le altre cose il ragazzo non conosceva una parola di arabo, il mio ruolo di mediatrice è stato di dare luce e nome al problema e di spiegare ai genitori che, nell'interesse del figlio, avrebbero dovuto trovare punti di incontro.

In un'altra scuola sono stata chiamata per i problemi di profitto di una bimba in quarta elementare, erano presenti le maestre, una psicologa ed io. La mamma non parlava l'italiano e per quattro anni non aveva mai parlato con le maestre, una studentessa universitaria seguiva la figlia per matematica e scienze, la mamma provava coi dizionari ad aiutarla con l'italiano. Durante l'incontro la psicologa partiva dal presupposto che se la mamma non capiva qualcosa avrebbe chiesto alle maestre, ma non era assolutamente così, per tutto l'incontro la mamma non è mai stata interpellata direttamente, e ha sempre taciuto. Alla fine dell'incontro la mamma però si è fermata a parlare con la mediatrice dicendole moltissime cose, che per quattro anni nessuno le aveva mai chiesto niente, le maestre non avevano cercato di comunicare con lei, alle maestre bastava che la bimba sembrasse serena, per quattro anni loro genitori non si sono accorti di nulla, la mamma ha sempre pensato che le maestre, in caso di problemi, avrebbero chiesto un colloquio, e vice-versa. Durante gli incontri istituzionali la mamma aveva sempre chiesto del comportamento della figlia, per lei importante, e visto che lì andava tutto bene,¹⁶⁹ lì ci si fermava. L'incontro ovviamente è proseguito, si è sbloccata la situazione e c'è stato uno scambio diretto fra genitori e mamma, la madre è stata responsabilizzata e informata sulla possibilità di chiamare il mediatore. La bimba in seguito ad esso ha percepito che ora c'era un dialogo fra mamma e maestre.

In un'altra scuola ad un ragazzo che aveva fatto bene le elementari in Marocco viene assegnato un insegnante di supporto per passargli i contenuti che lui aveva già studiato in Marocco, al ragazzino questo non serviva, gli serviva la lingua della nuova scuola, un corso intensivo e ben fatto, ma senza sapere l'italiano non poteva comunicarlo agli insegnanti.

Gu Ai Lian è presidente dell'associazione culturale italo-cinese Zhi Song,¹⁷⁰ attiva in ambito linguistico-culturale.

I bimbi cinesi nati qui hanno un italiano diverso rispetto ad un bimbo italofono, arrivano fino a un certo punto, non hanno una profonda cultura italiana, non sanno neanche bene il cinese e usare il dizionario. L'associazione offre corsi di cinese per bimbi/ragazzi e per mamme analfabete, di italiano per piccoli gruppi di ragazzi che hanno abbandonato la scuola. Infine i corsi di italiano per le mamme, in cui entrano anche momenti di chiarimento rispetto alle pratiche burocratiche, spieghiamo ai genitori la scuola italiana e li sosteniamo nel loro ruolo.¹⁷¹

168 Incontro del 9 aprile 2012.

169 NdR: i bimbi silenti rischiano di non venir notati nei loro problemi, "conviene" utilizzare la strategia del disturbo per ottenere attenzione.

170 Incontro del 18 gennaio 2012, cfr. <http://associazione-zhisong.blogspot.com>.

171 Due mamme cinesi che frequentano il corso di italiano presso l'associazione raccontano alcuni episodi della loro quotidianità scolastica, Gu Ai Lian fa da tramite. Una mamma spiega che una volta è arrivata in ritardo alla materna di 15 minuti e

Ormai mancano i laboratori di italiano per i neoarrivati, le scuole non hanno più fondi, mancano anche le 30 h che offrivano i tirocinanti. Ci sono diversi problemi legati a culture e sistemi scolastici diversi.

Gli insegnanti non sono sempre sensibili e informati, danno molte cose per scontate, che per le famiglie straniere non lo sono, di regola le famiglie sono abbandonate a se stesse, non c'è interazione e quindi collaborazione, sono mondi che non si incontrano. Gli insegnanti italiani non conoscono la cultura cinese, i bimbi aiutano in casa o coi fratelli perché così si allenano alla loro vita futura, se una maestra dice a una sua allieva che "non è giusto che tu ti rifaccia la camera perché alle elementari non si fa", la bimba non vuole più rifare la sua camera "perché lo dice la maestra", la mamma indispettita dall'intromissione nella loro linea educativa manda la figlia in Cina.

Le famiglie sono alle prese con una scuola molto diversa da quella cinese, i genitori sono concentrati sul lavoro e hanno scarse risorse linguistiche in italiano. In Cina si ha rispetto assoluto per l'insegnante, non ci si discute e/o litiga, se qui i genitori hanno problemi, al limite cambiano scuola, o rispediscono il figlio in Cina, dove abiterà coi nonni, in un collegio, o pagando un'insegnante.

I genitori cinesi non capiscono l'educazione italiana e neanche l'istruzione, trovano che le scuole abbiano poca disciplina e non siano abbastanza severe, dal loro punto di vista si gioca sempre e si impara poco¹⁷², rifiutano le gite/uscite perché è un ulteriore divertimento, se la scuola è sensibile, chiede un mediatore che spiega il senso delle attività a scuola, fa da tramite, altrimenti scuola e famiglia rimangono con i loro pregiudizi. I genitori sono molto preoccupati per lo studio dei figli, magari dopo la materna li mandano in Cina a studiare, nelle scuole che reputano giuste, i figli ritornano per le medie, ma poi è difficilissimo per loro, a scuola e coi genitori, il legame è interrotto, non si riesce a ricucire il rapporto, bisognerebbe dedicarvi tempo e parole, e questo non avviene.

Spesso ambedue i genitori non sanno l'italiano e hanno una bassa scolarizzazione in Cina, i figli fanno tante assenze la mattina perché vengono usati dai genitori come traduttori nelle loro incombenze, non è giusto per loro perché saltano scuola, perché a volte sono cose troppo tecniche e spesso cose troppo private, affari dei loro genitori, alle superiori questo indispettisce molto gli insegnanti, i genitori non cercano mediatori perché nella loro mentalità "non si vuol dare disturbo".

I bimbi/ragazzini cinesi che arrivano da grandicelli hanno uno shock, sono stati separati dal loro ambiente e dai loro affetti, si trovano con genitori che non conoscono, o conoscono poco, e che non hanno tempo per loro, magari erano bravi o molto bravi in Cina, e qui vengono messi indietro anagraficamente di anni, a volte se arrivano a metà anno non vengono inseriti in una classe, ma si dice loro di iscriverli a settembre. Non riescono poi ad affrontare le superiori, alle medie ancora si promuove, alle superiori il loro italiano non basta, le famiglie danno aut aut: o vai bene a scuola o lavori, a 17-18 anni mettono su casa, vanno a vivere col datore di lavoro, fanno presto figli.

Valérie Françoise Motio Kamga,¹⁷³ presidente dell'associazione Dominter onlus (Associazione donne migranti internazionali),¹⁷⁴ racconta delle sue esperienze dirette e indirette.

Il mio primogenito (ultraventenne) è andato in una scuola privata cattolica alle elementari, alla materna c'erano stati episodi di razzismo e le maestre non intervenivano, alle elementari private erano tutti bimbi "bene", cosmopoliti e internazionali, l'accettazione reciproca passava dal pagamento della retta. Il problema non è dei bambini fra di loro, è un problema di vuoto culturale, i genitori devono aiutare la scuola a fare il suo lavoro. Molti insegnanti non fanno intercultura non perché non sono formati, ma perché hanno un razzismo latente, o magari la fanno per non venir tacciati di razzismo. Bisognerebbe dare più potere, risorse e progettualità agli insegnanti (i supplenti in questo senso sono una criticità, visto che come precari vivono come migranti), bisogna incentivare gli insegnanti che ci credono e si impegnano, ci devono essere riscontri, va riconosciuto il merito.

Ci sono diversi problemi. Se il sistema educativo della famiglia e della scuola sono distonici, come comunicare e mediare? Come far convivere un modello educativo africano con quello italiano? Si fa confusione fra integrazione e assimilazione. Per gli stranieri il modello educativo non è chiaro, possono adottare quello del loro paese, o devono adottare quello del paese in cui vivono? Difficilmente il proprio ha un qualche riconoscimento, ha uno status basso, ci sono stereotipi negativi.

Le donne migranti hanno in comune l'aver lasciato i loro punti di riferimento, si trovano in un ignoto più o meno grande, questo scombussola, destabilizza, ancor più se il luogo di arrivo è molto diverso da quello di partenza. Per qualcuno è una malattia, per altri un trauma, ognuno ha un progetto migratorio più o

c'era il vigile ad aspettarla, non è in grado di interagire con le maestre, di sapere come va il figlio, o anche semplicemente se ha mangiato.

¹⁷² Questo si può spiegare in due modi diversi, che probabilmente si integrano, nelle scuole cinesi il metodo di studio, che deve portare a interiorizzare migliaia di caratteri in pochi anni, richiede uno studio molto mnemonico, lontano da quello italiano. Inoltre la scuola italiana probabilmente è poco richiedente nei confronti dei bimbi cinesi che non sanno l'italiano, che senza corsi e interventi mirati, in classe non riescono a interagire e a "autoapprendere" come bimbi parlanti lingue vicine all'italiano. Una mamma ha un figlio disabile ed è alle prese con la certificazione, non sa se il figlio quest'anno frequenterà le elementari, non riesce a comprendere l'iter della neuropsichiatria. Vorrebbe che i figli più grandi ora in Cina venissero a vivere con loro, ma è un grosso problema economico, bisogna finanziare il volo e i 200 euro per il permesso di soggiorno annuale. Non sono informati su quel che succede in Italia, seguono la TV cinese, che una volta a settimana propone riassunti su quel che succede in Europa.

¹⁷³ Incontro del 19 gennaio 2012.

¹⁷⁴ <http://www.dominteronlus.org>

meno articolato, cerchi di prepararti come puoi e sai, ma fai passi verso l'ignoto in mille ambiti: la lingua, l'accettazione della gente, gli usi e costumi, il cibo, il clima. Bisogna che gli immigrati vengano accettati non per la loro italianità e per il loro essere camaleonti, ma devono poter essere come sono, uno deve poter star bene nelle proprie vesti per confrontarsi con un altro, se l'altro non è disponibile a ciò è un problema dell'altro, dobbiamo pretendere dagli italiani di venir accettati per come siamo, viviamo, mangiamo, ci divertiamo. Pochi migranti sono consapevoli, le ragazze vogliono il fidanzato italiano, le africane tendono a mimetizzarsi ad esempio con parrucche coi capelli dritti. La mia consapevolezza me la sono conquistata e sudata, non avevo l'associazione Dominter alle spalle. Nel mese di ottobre abbiamo organizzato una sfilata all'oratorio di ragazze e ragazzi di tutte le razze e taglie, anche con costumi tradizionali, l'abbiamo chiamata: "I ragazzi del mondo si esibiscono". I figli hanno più problemi dei genitori, non hanno scelto loro di emigrare, subiscono una scelta altrui, e la devono accettare.

Dominter desidera che i ragazzi non dimentichino da dove vengono, è una ricchezza per molti motivi, la lingua, come il cibo, è un modo per mantenere il contatto, è un legame con le origini. Molti insegnanti hanno però pregiudizi: se non parli italiano a casa ti si abbassa il quoziente di intelligenza.

C'è un'associazione marocchina che insegna l'arabo ai figli, i cinesi mantengono di più la loro cultura, per gli africani è più difficile, hanno ancora complessi coloniali, qual è la loro lingua? "Sono abituati a farsi spogliare dei loro abiti, per mettere abiti non loro" (Primo Levi).

Non serve né buonismo né instupidimento di massa, ma prese di coscienza, ci devono essere pari opportunità da declinare in situazioni concrete, a partire dal riconoscimento dei titoli di studio, si deve poter concorrere nel mondo del lavoro ad armi pari, e non scoprire ogni volta che si libera un posto qualificato, che hanno scelto un altro anche se eri più qualificata tu, perché "non è ancora il tuo momento". Le qualifiche vengono riconosciute sempre al ribasso, i lavori sono non qualificati o pagati poco, l'Italia è pronta a una vera concorrenza sul merito?

A 4.8 L'adozione

Spiega¹⁷⁵ Silvia Minetti, un'antropologa esperta di adozione e di bilinguismo che lavora per il NAAA,¹⁷⁶ attiva nell'associazione dei genitori "Manzoni People", che a San Salvario supporta le scuole Bay, Rayneri e Manzoni.

I bimbi adottati possono provare un conflitto di lealtà nei confronti del paese di origine e della lingua di origine, contemporaneamente provano un forte desiderio di mettere nuove radici, anche linguistiche, e di conformarsi al nuovo ambiente in cui vivono. Ogni bambino ha una storia a sé, non si può chiedere di parlare di intercultura ad un adolescente adottato da piccino, non si può reificare la cultura, è vero che la cultura ci produce, ma siamo anche noi a produrre cultura, non è un rapporto unidirezionale.

I genitori adottivi che si impegnano a imparare, anche se in modo parziale, la lingua di origine del figlio, creano un ponte relazionale prezioso, è molto facile se la famiglia è già binazionale e uno dei genitori è già parlante nativo di questa lingua, se ambedue i genitori invece sono italofofoni, prima di inserire una nuova figura per il mantenimento della lingua di origine, di fatto terza come può essere la tata o l'insegnante, la famiglia deve essere già diventata nido, il bimbo deve aver potuto mettere radici, altrimenti questa figura diventa d'intralcio nel rapporto genitori-figli.

Nelle adozioni internazionali c'è una paura diffusa fra i genitori sul come capirsi, con l'adozione nominativa¹⁷⁷ il rapporto genitori-figlio si crea prima di arrivare in Italia, diversi paesi richiedono alcuni mesi di residenza da loro prima dell'adozione, quando si arriva in Italia si è già famiglia, in questi casi si può iniziare, se gradito al bimbo, continuare subito con la lingua di origine che, se imparata dai genitori, può creare delle buffe "scenette" famigliari, è bello poter valorizzare le lingue di origine, aiuta nell'autostima, nel sentirsi accettati globalmente.

I bimbi arrivati in Italia imparano molto presto la lingua della relazione, delle coccole coi genitori, dei giochi coi coetanei, la lingua che serve a scuola è invece un'altra cosa. C'è un non detto fra genitori e figli, una collusione sul non tematizzare esperienze negative, i figli le vogliono "risparmiare" ai propri genitori, da parte dei genitori c'è invece un senso di impotenza per non essere riusciti a risparmiarle ai figli, è importante invece la ri-narrazione, per dare senso alle cose, per elaborare eventuali traumi, e in questo senso bisogna lasciare spazio alle lingue, dare la possibilità al bambino di muoversi fra esse, se lo desidera.

Ci sono problemi nell'inserire bambini adottati in classe, possono essere traumatizzati, non hanno necessariamente uno sviluppo, anche cognitivo, "regolare", la scolarizzazione nel paese di origine a volte è scarsa e/o superficiale. Noi come associazione prepariamo i genitori ad interloquire molto assertivamente con gli insegnanti per ottenere una programmazione individualizzata, per negoziare tempi e modalità, partendo da quello che c'è, i bimbi adottati hanno spesso paura della valutazione, hanno ansia da prestazione. Ci vorrebbero didattiche che seguono proprio tutti, per due motivi, verrebbe trasmesso il messaggio che tutti siamo importanti, e spesso poi didattiche alternative sono utili per l'intero gruppo classe.

¹⁷⁵ Incontro del 22 gennaio 2013.

¹⁷⁶ Si tratta di un'associazione che si occupa di adozioni internazionali, cfr. <http://www.naaa.it>.

¹⁷⁷ Cfr. http://www.spai.it/adozione_nominativa_adozione_internazionale_spai.php.

La possibilità di un'educazione bilingue all'interno di famiglie adottive viene specificata da Urszula Marzec, lettrice di polacco e esperta di bilinguismo e di metodologie per l'insegnamento delle lingue straniere ai bambini, intervistata da Silvia Minetti (2012: 17):

Sempre più spesso i genitori adottivi, pur non avendo la stessa lingua madre del figlio, desiderano che tale lingua, patrimonio culturale del bambino, non vada persa negli anni. Può una famiglia adottiva riferirsi al bilinguismo quando nessuno dei due genitori condivide la lingua madre con il figlio?

In questo caso non possiamo parlare di bilinguismo "classico", perché per il mantenimento della lingua di origine del bambino bisognerà fare ricorso ad un insegnante esterno alla famiglia, tuttavia è possibile mantenere nel tempo l'investimento su entrambe le lingue. Una delle due lingue, la lingua parlata in famiglia, a scuola e nel contesto sociale di riferimento, ovvero la lingua del paese di adozione, sarà necessariamente preponderante, ma l'altra potrà non essere perduta [...].

Sappiamo che la lingua di origine ha per un bambino adottato implicazioni emotive di non semplice gestione, quindi che va messo in conto anche un eventuale rifiuto per la lingua di origine all'ingresso nella famiglia adottiva e nel nuovo paese. Quali risorse può mettere in campo una famiglia adottiva?

Innanzitutto è importante che i genitori comunichino al bambino l'interesse e il rispetto per la sua lingua di origine, magari sforzandosi di impararne almeno qualche parola o espressione. Insieme a questo, preservare un'immagine positiva del paese di origine del bambino, favorire il contatto con la lingua attraverso l'ascolto di canzoni, l'incontro con persone, in special modo altri bambini, la visione di immagini di luoghi significativi del paese di origine.

Non solo i bambini adottati, ma anche i bambini figli di immigrati che pure continuano a sentirla parlare in famiglia, tendono ad un certo punto a mettere da parte la lingua di origine e a preferire quella dell'ambiente circostante, quella dei coetanei. Certamente occorre lavorare nel tempo sull'immagine del luogo di provenienza. E' difficile pensare che una lingua non si perda se il bambino non è aiutato ad avere una visione complessivamente positiva del paese in cui questa lingua si parla. Se un bambino adottato non ha potuto mantenere la sua lingua di origine, può riprenderla da grande, se ne ha il desiderio, come lingua straniera, e questo dal punto di vista linguistico richiederà uno sforzo maggiore.

A.4.9 L'etnopsicologia

Simona Gioia,¹⁷⁸ psicologa del Centro Fanon, vede la scuola da un punto di vista etnopsicologico: Tradizionalmente la scuola dovrebbe creare uguaglianza e creare diritti, accettare tutte le differenze, non solo quella dell'essere straniero, la relazione è fatta di differenze, l'obiettivo non è cercare le differenze, ma colmare i gap, rendere tutti uguali, ma è vero che c'è uguale diritto per tutti? Tradizionalmente la scuola italiana è inclusiva, ad esempio nell'ambito della disabilità, ma per i ragazzini "stranieri" ci sono strumenti diffusi? Che cosa emerge se si paragona l'offerta della scuola con la richiesta dell'utenza non italoфона? C'è una tendenza all'appiattimento, a gestire il gruppo classe con le stesse aspettative nei confronti di bimbi molto diversi fra loro.

Alessandra Simonetto, psicologa interculturale,¹⁷⁹ che collabora con Il nostro pianeta (v. p. 265) e il Centro Arcipelago¹⁸⁰, aggiunge:

Per bimbi e ragazzi cresciuti da parenti all'estero il ricongiungimento vuol dire una "nuova" famiglia, un nuovo paese. La "nuova" famiglia affronta una forte crisi: individuale, genitoriale, coniugale, familiare, sociale. Bisogna non solo vedere gli elementi disfunzionali, patogeni, ma anche le risorse individuali e collettive. Qual è il livello di resilienza e quale invece il punto di rottura, quali sono le caratteristiche di resistenza che ogni individuo può mettere in atto, quali sono le risorse dell'io individuale, della prima cerchia di riferimento, la famiglia, la comunità, la scuola: quali di questi elementi permettono di resistere ai fattori stressanti?

Un ragazzo che lascia alle spalle pezzi strutturanti prova ansia, si sente "infedele", "tradisce" (etimologicamente tradere = consegnare), ci devono essere tradimenti parziali affinché ci sia valore aggiunto, dimenticare è utile e sano, ci va un inno alla smemoratezza. Le criticità hanno origine sociale: la vergogna è sempre sociale, è importante riuscire a reggere il giudizio, è importante avere elementi positivi di identificazione.

Francesca Saglio,¹⁸¹ del servizio pubblico di neuropsichiatria infantile dell'ASL TO2, porta un ulteriore punto di vista:

Noi non abbiamo logopedisti plurilingui né strumenti di valutazione diagnostica plurilingui, nelle nostre anamnesi cerchiamo di valutare comunque, anche interpellando i genitori, il percorso di apprendimento e le competenze linguistiche nelle lingue di famiglia, in passato abbiamo svolto studi e indagini per far emergere lingue e provenienze dei nostri giovani pazienti. I questionari utilizzati sono tarati su una popolazione italoфона, se non si condivide la stessa lingua e cultura, danno risultati falsati. Anche i test di Wisc non sono adatti, gli operatori o si accontentano dei risultati, o usano test non verbali (Raven o Liter), bisogna trovare strumenti nuovi, ci sono sperimentazioni, ma non vi è nulla di istituzionalizzato. E' comunque

¹⁷⁸ Incontro per le Cross Community Schools del 5 aprile 2011.

¹⁷⁹ Incontro per le Cross Community Schools del 19 aprile 2011.

¹⁸⁰ Cfr. <http://www.centroarcipelago.org/>.

¹⁸¹ Colloquio del 22 maggio 2013 e incontro del 29 maggio 2013.

complesso fare valutazioni di ritardo di linguaggio / disturbi di apprendimento, perché la lingua è piena di significati. E' molto più facile e neutro muoversi ad esempio nell'ambito motorio, in cui si è meno legati alla relazione e all'interazione. Un gruppo di operatori del nostro centro ha cercato di attuare delle prime modifiche ai nostri strumenti interni, per modificare l'accoglienza e adattare la cartella clinica includendo la storia migratoria, le competenze linguistiche in lingua madre, l'uso di lingue in famiglia, il livello sociale di origine dei genitori, abbiamo fatto ipotesi per differenziare i percorsi. Tutto questo lavoro viene svolto senza finanziamenti, è volontariato dei soggetti coinvolti. Contemporaneamente il nostro lavoro è sempre più compresso, ci sono sempre più utenti, ma diminuiscono gli operatori, le liste di attesa si allungano, non ce la facciamo a seguire gli "extra". Non esistono linee guida nazionali né regionali (quelle regionali sono in via di revisione, ma non vi è spazio per questa problematica, il sistema informatico regionale ha numerosi vizi e campi, ma non scorpora per cittadinanza, né tanto meno per lingua), bisogna inventarsi tutto, ci sono esperienze a macchia di leopardo anche sul territorio cittadino. I mediatori da noi sono disponibili, a causa di finanziamenti limitati, solo per poche ore, non necessariamente sono specializzati per operare nel settore clinico (la specializzazione avviene di regola tramite autoformazione), i casi molto complessi li mandiamo al Mamre. Abbiamo avuto il finanziamento per un anno di un gruppo terapeutico con mediatore, ma non sappiamo se viene rinnovato, è difficile programmare, è difficile offrire un servizio, se è "a tempo".

Ci stupiamo perché a volte vengono inviati dalle scuole bimbi di cui viene sollecitata una diagnosi e/o certificazione per avere il sostegno, c'è una tendenza alla medicalizzazione dei problemi, per i disagi e i problemi sociali ed educativi irrisolti la medicina diventa l'ultima spiaggia, non si interviene a monte perché mancano le risorse dedicate, gli strumenti di lettura, la formazione/aggiornamento (i corsi di aggiornamento raggiungono pochissime persone, il numero dei frequentatori è irrisorio rispetto a quello degli utilizzatori, la formazione va fatta a tappeto se si vuole che sia efficace, che dia risultati), e quindi si delega alla NPI, che si trova intasata con liste di attesa lunghissime, anche perché ha troppe prime visite improprie.¹⁸² A volte abbiamo bimbi piccoli mandati dalle maestre delle materne non ancora valutabili, di fatto c'è la tendenza a farci svolgere una funzione compensativa per carenze presenti in altri ambiti (scuola, servizi sociali). I bambini che seguiamo vanno a scuola senza supporto, la scuola non ha un vero aiuto, non riesce a mettere in atto strumenti individualizzati, a sostenerli nella quotidianità, mancano le risorse. I pochissimi bimbi che hanno un sostegno educativo, ce l'hanno grazie ad un'ingiunzione del tribunale, sono casi molto complessi, tutti gli altri restano scoperti.

All'interno della società e della scuola vi è una svalutazione e svalorizzazione delle lingue e culture di famiglia. Gli aspetti linguistici e identitari vengono sottovalutati. Per i ragazzi crescendo la situazione di non riconoscimento delle loro radici familiari è una bomba, hanno crolli scolastici. La vita familiare e quella scolastica sono separate, non vi è scambio, a volte vi è disconoscimento reciproco, a volte ci sono break down clamorosi, si arriva a criminalità e devianza, la scuola è una cartina di tornasole, mostra una retrocessione a livello sociale, i ragazzi passano prima dai licei, poi agli ITC e nell'arco di poco tempo ai corsi di formazione. Cosa fare se i genitori perdono il lavoro e con questo il permesso di soggiorno diventando irregolari, mentre i figli a 18 anni ottengono la cittadinanza italiana, cosa succede dell'autorità dei genitori?

Vedo nero per il futuro, il pubblico viene sempre più smantellato, ci sono pezzi di società abbandonati a loro stessi, quelli che sono semplici disturbi rischiano di diventare problemi, se non si affrontano e non si risolvono, chi si prenderà cura di loro? In questo senso non abbiamo desideri per il futuro, perché non riusciamo neanche a mantenere l'esistente.

Negli ultimi anni abbiamo fatto due convegni con Mamre al Centro Interculturale, il 6 novembre 2009 "Bambini migranti", il 20 giugno 2011 "Una convivenza possibile", in seguito a quest'ultimo è nato un tavolo di lavoro coi servizi sociali, l'associazione Fanon, la Provincia e alcune scuole, lavoriamo per capire come dare spazio a queste nuove variabili.

Irene Lazzarino e Roberta Remedi sono psicologhe del Mamre,¹⁸³ raccontano le loro attività:

Facciamo prevenzione nelle scuole (Manzoni, Rossi, Scarlatti, Rosselli) con sportelli per insegnanti, laboratori per gli studenti, formazione, incontri per le famiglie, offriamo sostegno psicologico alle insegnanti, e tramite queste facciamo da filtro con le famiglie. In sede abbiamo uno "sportello di cittadinanza", il primo punto di ascolto a chi incontra criticità con migranti.

Alla Rayneri-Manzoni abbiamo uno sportello aperto con cadenza mensile, gli insegnanti possono avere sostegno su singoli casi o sull'intero gruppo classe (spesso sulle prime neoformate), i percorsi sono molto vari, a volte bastano consulenze (che possono coinvolgere, oltre alle psicologhe, antropologi e mediatori), a volte si attivano risorse (NPI, Asai, ecc...), sono lavori in rete, si costruiscono legami scuola-famiglia.

182 L'accesso diretto alla NPI da parte delle famiglie non è più consentito, ci deve essere una segnalazione del pediatra o della scuola.

183 Incontro del 26 giugno 2012.

A 5 Pratiche scolastiche significative a Torino e altrove

Oggi insegnare e apprendere in una classe multiculturale e plurilingue è diventata una condizione normale e diffusa sia nelle grandi e medie città che nei piccoli centri. E tuttavia queste trasformazioni importanti cruciali non sempre sono state accompagnate da consapevolezze condivise e poste al centro della riflessione professionale pedagogica; più spesso esse sono state subite e si è cercato – si cerca ancora – di organizzare, di volta in volta, strategie mirate a risolvere le emergenze e ripristinare la presunta precedente normalità. Ma la "normalità" è sarà sempre più la situazione di eterogeneità e di convivenza plurale¹⁸⁴

Nella ricerca sono emersi in modo assai sfaccettato punti di forza e di debolezza nella pratica didattica delle scuole che hanno allievi con retroterra migratorio, desideriamo qui elencare in maniera sintetica alcune delle buone pratiche¹⁸⁵ emerse, suddivise per argomento.¹⁸⁶

A 5.1 Il plurilinguismo: la lingua di scuola e le lingue di famiglia

Graziella Favaro (2009: 12) trova almeno due buoni motivi per considerare il plurilinguismo delle classi una ricchezza: condividendo e analizzando le lingue e i dialetti naturalmente presenti nelle classi ci si può avvicinare ad esse, anche se in maniera superficiale; inoltre facendo confronti, individuando scambi e prestiti, si svolge un lavoro importante sia a livello metalinguistico che cognitivo. Infine viene riconosciuta, dandole valore, ogni lingua, vista non come ostacolo da estirpare nel passaggio da un monolinguisma ad un altro, bensì come pedina per la promozione del plurilinguismo individuale, evitando così "il vissuto di vergogna e di marginalità che chi parla un altro codice può provare, o essere indotto a provare, producendo esiti di perdita di autostima e di mimetismo doloroso." Come nota Stefania Sernicola (*op. cit.*: 47) se intercultura vuol dire la contaminazione fra diverse culture fondata sul reciproco rispetto e su un interesse sincero e partecipe allora, quando si aiutano ragazzi a comunicare in italiano L2, bisogna considerare anche la loro cultura e lingua di origine come tesori a cui fare riferimento, e non un bagaglio inutile da cancellare poco a poco, per sostituirlo con una lingua e cultura "migliore", quella italiana. A seconda del nostro reale atteggiamento nei confronti della cultura e della lingua di origine, gli alunni percepiranno la lingua italiana come un rivale, o come un'opportunità.

A **Torino** nel 2015-16 grazie a una collaborazione fra i Servizi Educativi del Comune e l'Università degli Studi è nato un progetto, continuato poi nell'a.s. successivo, dal nome "**Noi e le nostre lingue**", che ha coinvolto alcune classi terminali delle scuole elementari. Borsisti universitari opportunamente selezionati e seguiti scientificamente e didatticamente dall'Università degli Studi,¹⁸⁷ nella funzione di tutor o di testimoni linguistici autentici, hanno confrontato classi intere di giovani allievi con testi orali e scritti in lingue¹⁸⁸ ignote a tutti, vere o inventate, oppure altre note solo a pochi, per sperimentare con loro un approccio investigativo verso le lingue, lavorando anche con il repertorio linguistico dei ragazzi, anche quello "nascosto" dato da dialetti, lingue di famiglia,¹⁸⁹ lingue di scolarizzazioni precedenti.

184 Favaro (2011a: 9-10).

185 Il portale del Governo Italiano per l'Integrazione dei Migranti (realizzato congiuntamente dai Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Interno e dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, v. <http://www.integrazionemigranti.gov.it/>) nel gennaio 2013 ha pubblicato le "Prime 50 buone pratiche a favore dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri" (50 buone pratiche 2013), attuate nell'a.s. in corso e realizzate all'interno di scuole di grado diverso su tutto il territorio nazionale. Esse afferiscono ai seguenti ambiti: apprendimento e approfondimento della lingua italiana (Italiano L2); assegnazione di borse di studio; attività di tutoraggio e di doposcuola (mediatori linguistico-culturali); formazione educativa informale (danza, pittura, canto, teatro); educazione al dialogo interculturale (rapporto scuola-alunno-famiglia); valorizzazione dei patrimoni culturali per migliorare la capacità di convivenza (laboratori sulla gestione dei conflitti per educatori ed operatori).

Nello stesso portale, vengono elencate esperienze registrate fino al 2014 (<http://www.integrazionemigranti.gov.it/esperienze-sulterritorio/scuola/Pagine/default.aspx#k=#s=11>). Una raccolta di "Buone pratiche multilingui" si trova anche all'interno del sito del Progetto Meridum dell'Università per Stranieri di Perugia, finalizzato allo studio del multilinguismo nell'Europa Mediterranea. (<http://meridum.unistrapg.it/it/buone-pratiche-0>). Si consiglia anche la raccolta di Mara Clementi (2008), pubblicata nell'anno europeo del dialogo interculturale. Infine le associazioni riunite nel Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane hanno pubblicato un "Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane" (CONNGI 2016): nel capitolo dedicato alla scuola formulano proposte concrete per nuove politiche scolastiche finalizzate a migliorare l'integrazione linguistica e culturale degli studenti CNI, e a attenuare e prevenire i gap di apprendimento così come il fenomeno della dispersione scolastica. A loro parere sono centrali gli interventi dedicati a sostenere e perfezionare la competenza in italiano e le azioni, in particolare di tutorato e orientamento, rivolte a ridurre i problemi legati alle biografie degli studenti e/o al contesto socioeconomico in cui sono inseriti. Una raccolta a livello europeo si trova nel cap. 6 di Commissione Europea (2010).

186 Il plurilinguismo: la lingua di scuola e le lingue di famiglia a p. 576; I materiali plurilingui a p. 588; La lettura a p. 590; Le commissioni a p. 592; L'orientamento scolastico a p. 168; La collaborazione con le famiglie a p. 594; Il coordinamento possibile e la formazione a p. 595.

187 La referente scientifica è Cecilia Maria Andorno, quella didattica è Silvia Sordella.

188 Per le lingue esistenti si tratta dell'arabo, del cinese, del medumba (una lingua del Camerun), del persiano e del dialetto di Calitri (Avellino).

189 A questo proposito uno dei compiti assegnati è stato quello di tradurre una favola ascoltata in classe in lingua di famiglia con l'aiuto dei genitori, che finalmente diventavano protagonisti di un compito didattico.

Gli obiettivi "controllabili" relativi al potenziamento delle capacità di riflessione (grammaticale, fonologica, di comprensione testuale globale), verificati utilizzando classi di controllo, sono stati ampiamente raggiunti. L'approccio, induttivo e comparativo, era finalizzato a far ragionare gli allievi e a permettere loro di gustare, individualmente e come gruppo classe, il piacere della scoperta. In maniera assolutamente palese¹⁹⁰ tutti gli allievi coinvolti hanno mostrato piacere, o meglio, entusiasmo, nel giocare e lavorare insieme con le lingue, realizzando apprendimenti, a detta delle loro maestre, non solo significativi, ma anche duraturi nel tempo.

Nelle **scuole veneziane**, come descritto in Favaro (2009), diversi sono gli approcci per valorizzare il multilinguismo delle classi: la narrazione orale plurilingue, le narrazioni scritte in versione bilingue, la presenza di insegnanti di italiano L2 plurilingui, il racconto autobiografico prima in L1 e poi in L2, lo studio e la presa di appunti in L2. In alcune scuole le lingue di famiglia vengono utilizzate sia nei laboratori per l'apprendimento dell'italiano L2, sia come attività rivolte alle classi intere utilizzando fiabe, favole, filastrocche e canzoni.

Vinicio Ongini (2011: 26-27) ospite della **scuola elementare di Dronero**, in Val Maira Piemonte, osserva come essa riesca a coniugare il locale ed il globale, la lingua di minoranza storica, l'occitano, con le nuove lingue portate dai bambini. Uno dei risultati è un libro, *Akim e l'aquilone*, inventato e illustrato dai bambini, e scritto in otto lingue,¹⁹¹ l'obiettivo che le maestre illustrano è quello di "creare un rapporto tra la cultura e la lingua di origine del nostro territorio e le lingue e le culture che oggi sono venute ad inserirsi. Dunque un modo per riprendere le proprie radici, quali esse siano, e intrecciarle con le altre con le quali si convive". Anche le illustrazioni spaziano dalle masche [streghe] della valli, alle dune del Marocco ...

Il progetto "**A lezione con più lingue**"¹⁹² nasce nel 2012 presso l'Istituto per la Comunicazione Specialistica e il Plurilinguismo dell'Accademia Europea (EURAC) di **Bolzano** (v. p. 122), esso vuole promuovere la percezione della diversità come arricchimento, sviluppare la coscienza linguistica e la consapevolezza delle proprie competenze linguistiche, come anche l'affermarsi del plurilinguismo come obiettivo generale d'istruzione. L'eterogeneità linguistica viene percepita come potenziale per l'apprendimento reciproco e come punto di partenza per lo sviluppo di ulteriori concetti validi per l'insegnamento. Partendo da bisogni concreti e da metodi attuali si vuole sviluppare strumenti di orientamento, concetti per l'insegnamento, progetti, corsi di aggiornamento e materiali per un metodo d'istruzione basato sui principi della consapevolezza linguistica per classi che presentano una sempre maggiore diversità, in particolare si tiene conto dello sviluppo delle competenze di quegli **studenti la cui lingua madre è diversa dalle lingue di insegnamento, per consolidare le competenze linguistiche e interculturali degli studenti, e per incrementare le loro opportunità sul mercato dell'istruzione** e del lavoro. Il progetto viene accompagnato da uno studio di valutazione dei risultati, per analizzare i provvedimenti adottati in base al loro grado di efficienza, così da pubblicare poi i risultati.

A **Firenze** Maria Omodeo (2012), docente di cinese all'Università e membro della Organizzazione Non Governativa Cospe, si occupa da 15 anni della **seconda generazione di cinesi in Toscana**, qui sotto descrive le attività intraprese per aprire le scuole italiane al multilinguismo e evitare che i bambini da piccoli vengano mandati in Cina dai nonni a studiare nelle scuole cinesi per poi tornare in Italia per frequentare le elementari:

Quando i primi bimbi cinesi sono arrivati all'inizio degli anni '90, è stata una sfida per le scuole toscane, ed è emersa la necessità di incrementare l'educazione bilingue. In seguito al dialogo sempre più vivace fra Cina e Italia, sempre più scuole italiane cercano scambi con scuole cinesi, specialmente del Zhejiang. Nonostante il grande apparato legale e il valido corpo insegnanti italiano, il focus dell'educazione in Italia è sul linguaggio, e quello che è esterno non si considera [...]. Una delle conseguenze è che **gli imprenditori lamentano che devono rivolgersi all'estero per trovare dei cinesi multilingua per i loro affari, e non a quelli in Italia**. [... Il Cospe] in Cina si occupa di cooperazione internazionale con le donne delle minoranze etniche e di rapporti fra scuole italiane e cinesi, per cambiare la prospettiva della scuola italiana verso un curriculum più internazionale. Insegno lingua e letteratura cinese a Firenze, ci sono sempre più studenti di cinese, anche stranieri, è la lingua del futuro. Stabiliamo **accordi fra scuole italiane e cinesi**, ad oggi siamo a 18 accordi già siglati e 8 scambi già fatti fra Toscana e Zhejiang. A maggio è stata costituita una rete di scuole di cinese a livello nazionale in Italia, il leader è Pan Shili, un pedagogo venuto a vivere in Italia 20 anni fa, abbiamo richieste da molte città per fare attività simili. Ossia l'invio di insegnanti cinesi dalla Cina a insegnare, e scambi fra ragazzi delle elementari. Nel 2008 abbiamo mandato in Cina il

190 Ci riferiamo ai video mostrati nel workshop "Alla scoperta delle lingue" all'interno del seminario "Noi e le nostre lingue: percorsi di educazione plurilingue", tenutisi il 26 novembre 2016 presso il Convitto Umberto I di via Bligny 1bis in occasione del Festival dell'Educazione di Torino 2016. V. <http://www.festivaldell'educazione.it>.

191 Albanese, francese, inglese, italiano, occitano e rumeno, nel DVD si aggiungono arabo e franco-provenzale.

192 <http://sms-project.eurac.edu/IT/Progetto/Pages/default.aspx>.

primo gruppo, è stato ottimo, e i bimbi cinesi sono venuti in Italia, a piccoli gruppi, sono i nostri ambasciatori ...

Nel 2010 il **Comune di Firenze e il COSPE** hanno pubblicato un **libro bilingue, italiano e cinese, Jiaoliu: Scambiando si impara** che descrive i primi 10 anni delle attività delle prime scuole aderenti. Pan Shili è il preside della **Scuola Cinese di Firenze**, promossa dall'Ufficio cinese per i cinesi d'oltremare (Guoqiaoban) per **insegnare cinese alle elementari, medie e superiori italiane**: i corsi di cinese con docenti inviati dal governo cinese si tengono nelle scuole fiorentine al pomeriggio, al sabato ci sono poi corsi di danza e di matematica. Su approvazione del MIUR è stato fondato il Consiglio del Gruppo dell'insegnamento in lingua cinese in Italia (yidali huawen jiaoxue jituan lishihui). I corsi sono in cinese standard, mentre i ragazzi cinesi a casa parlano il dialetto di Wenzhou, anche se ormai le famiglie di Wenzhou a Firenze ingaggiano domestiche dal nord-est della Cina che parlino cinese-standard con i loro figli.

La **scuola elementare Newbury Park**¹⁹³ di Ilford, vicino a Londra, ha reso la presenza di famiglie immigrate nella sua utenza un punto di forza, attuando azioni rivolte a tutti i suoi bambini, mono- e bilingui, destinate a favorire la consapevolezza della pluralità linguistica, e a valorizzare le lingue di famiglia. Ogni mese viene proposta una lingua differente a cui i bambini si avvicinano, anche tramite i genitori e i mediatori culturali. Dietro a questa scelta c'è il desiderio di dare ai bambini bilingui l'opportunità di dimostrare a scuola le loro competenze, migliorando indirettamente il loro status, di ampliare gli orizzonti dei parlanti monolingui inglesi, di mostrare rispetto per le altre lingue e culture, e di dare ai genitori non allofoni l'opportunità di venire coinvolti in prima persona nella vita scolastica dei figli.

Le **scuole pubbliche della Silicon Valley**, come descrive la giornalista Astrid Maier (2016), sono assolutamente internazionali, il 74% dei lavoratori della zona sotto i 44 anni è nato all'estero, e il 51% degli abitanti a casa parla un'altra lingua oltre all'inglese. Una madre che accompagna la figlia all'asilo ha quindi l'impressione di trovarsi di fronte a una assemblea generale ONU in miniatura, in cui la scuola si impegna in maniera evidente e strutturale per integrare tutti i bambini. Vi sono pedagogisti che sostengono i bambini che non parlano ancora l'inglese, la lingua della scuola, e l'ufficio scolastico si impegna a trovarne della stessa lingua di origine dei bambini. Le maestre curriculari utilizzano dizionari per riuscire a comunicare e a aiutare i bambini neoarrivati per primi mesi, che sono quelli più impegnativi. Si tratta di scuole pubbliche, anche se non del tutto "normali". Nella zona infatti è usuale che tutti mandino i figli alle scuole pubbliche, ed è altrettanto usuale che chi abbonda di mezzi economici, le sostenga in maniera volontaria con donazioni spontanee. Grazie ad esse vi è personale supplementare in ogni classe, che si può dedicare al superamento delle difficoltà, così che le scuole di Palo Alto a livello nazionale ottengono ottimi risultati.

L'**asilo internazionale Multi Lingua**¹⁹⁴ di Berlino accoglie bambine/i che crescono con tre lingue, si tratta di regola di figli di coppie miste che si trovano a lavorare in Germania, e desiderano che i figli possano seguire senza problemi la scuola, in tedesco o in inglese, senza perdere le lingue di famiglia. Le diverse lingue vengono "incarnate" da diverse educatrici, il programma è esplicitamente multiculturale e attento alle diverse religioni. La retta è di poco superiore a quella degli altri asili.

In **Svezia**, paese in cui l'apprendimento della lingua di famiglia è un diritto esigibile per tutti gli allievi immigrati a partire dalla scuola materna, un **sito**¹⁹⁵ offre **sostegno per l'insegnamento di 35 lingue immigrate**.

L' **IILT**¹⁹⁶ (Integrate Ireland Language and Training) con sede a **Dublino** ha il compito istituzionale di venire incontro alle esigenze linguistiche e di formazione di bambini e adulti con retroterra culturali e scolastici diversi, che abbisognano di competenze linguistiche in inglese e di informazioni per vivere e lavorare in Irlanda, loro paese di adozione. Fra le altre cose ha elaborato dei **livelli di riferimento di competenza linguistica** in inglese L2 **a livello primario e post-primario**, così come test di ingresso per parlanti di inglese come L2, e moltissimi altri materiali utili per la didattica in classi plurilingui.

Un esempio assolutamente positivo e unico nel panorama dell'istruzione pubblica in Italia, che porta ad un alto grado di trilinguità dei suoi alunni, si ha quando vi siano progetti strutturali in questo senso. Nelle **valli ladine dell'Alto Adige**, la Val Badia e Val Gardena, a partire dal 1948 vi è un'Intendenza Scolastica Ladina¹⁹⁷ che ha come obiettivi la conservazione e la promozione del ladino, insieme al

193 Una guida alla programmazione delle attività con indicazioni operative, esempi, materiali, filmati, testimonianze, così come un opuscolo con più di cento idee da realizzare, materiali, schede di lavoro, giochi e la registrazione di parole e frasi in 46 lingue diverse si trova nel loro sito <http://www.newburypark.red-bridge.sch.uk>.

194 <http://multilingua-berlin.de/>.

195 <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/>.

196 http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/English_as_an_Additional_Language/IILT_Materials/.

raggiungimento di una competenza paritetica in italiano e in tedesco.¹⁹⁸ Il ladino è per la stragrande maggioranza delle famiglie di quelle valli la lingua di comunicazione quotidiana, le attività educative collettive alla materna avvengono di regola in questa lingua (in classi plurilingui le educatrici si rivolgono ai bambini nelle rispettive madrelingue), alle elementari l'italiano e il tedesco si alternano settimanalmente come lingua di insegnamento, alle medie e alle superiori invece alcune materie vengono insegnate sempre in italiano, e altre sempre in tedesco. All'italiano e al tedesco vengono assicurati quindi, in tutti gli ordini di studio, lo stesso numero di ore curricolari di insegnamento, che viene quindi definito paritetico. In tutti gli ordini di scuola il ladino viene insegnato curricularmente per due ore settimanali, e può venir usato come lingua veicolare in tutte le altre ore, quando venga ritenuto didatticamente opportuno ai fini di una migliore comprensione dei contenuti. Educatrici ed insegnanti devono essere in possesso della certificazione di conoscenza delle tre lingue, hanno la precedenza le insegnanti di madrelingua ladina, che possono accedere al Corso di Formazione Paritetico, anche in lingua ladina, presso la Libera Università di Bolzano. Questo fa sì che la lingua ladina rimanga, grazie al suo ancoraggio giuridico all'interno delle scuole, una lingua con un presente e un futuro sereni, senza assimilazione culturale e linguistica coatta, perché a partire da un buon presente ci si interroga su come migliorare e ampliare l'offerta scolastica. L'inglese esercita una ricaduta positiva sulla strategia educativa della scuola ladina, poiché smorza la contrapposizione italiano-tedesco e spezza la gerarchia "implicita" fra le lingue, riducendo un potenziale complesso di "minoranza" dei Ladini e aiutando ad aprirsi multiculturalmente e internazionalmente. Le Intendenze Scolastiche e gli Istituti Pedagogici della Provincia di Bolzano hanno elaborato insieme un portfolio quadrilingue (ladino, italiano, tedesco e inglese) per le elementari. Questo strumento di autovalutazione serve anche per diffondere la consapevolezza del plurilinguismo e della pari dignità delle lingue tra gli alunni di tutti i gruppi linguistici. A parere dell'Intendenza Scolastica Ladina:¹⁹⁹

Comprendere che le lingue del curricolo si trovano su una base di parità ideale favorisce [...] la convinzione che la propria lingua minoritaria non è di ostacolo alla apertura al mondo, anzi rappresenta la base irrinunciabile dell'identità individuale dalla quale la ricerca della dimensione più vasta deve necessariamente partire.

Allora non è neppure sufficiente ridurre la lingua ladina nell'ambito ristretto delle due ore settimanali di lezione. Il ladino va vissuto quale tipica lingua che contraddistingue la cultura e la società locale, anche nelle comunicazioni formali ed informali rivolte ai genitori ed agli alunni.

Dare maggiore competenza plurilingue all'alunno ne rafforza anche l'identità personale e culturale, contribuendo inoltre al rafforzamento dell'identità della minoranza nel suo complesso.

A questo proposito occorre responsabilizzare anche la famiglia e la società circa i fini della scuola ladina, che non può essere lasciata sola a risolvere i problemi del plurilinguismo.

Sempre in Alto Adige viene proposto il programma "**Un anno in L2 / Zweitsprachjahr**",²⁰⁰ coordinato fra le Intendenze Scolastiche italiana, tedesca e ladina, nato nell'a.s. 2003-2004 con uno studente e cresciuto costantemente come numero di partecipanti e attenzione pedagogica; similmente ai programmi di soggiorno plurimensili o annuali all'estero per studenti di quarta superiore, permette agli studenti per i quali gli insegnanti esprimono un parere positivo, di frequentare una scuola altoatesina della stessa tipologia della propria, ma con lingua d'insegnamento prevalente diversa.

Quando sono gli italiani ad essere gli stranieri, quello che al MIUR in Italia sembra "strano", superato il confine diventa normale. Lo stato italiano infatti sostiene, stringendo convenzioni con le autorità scolastiche del posto, scuole bilingui in numerosi paesi, frequentate dai figli degli emigrati italiani e dai figli dei locali, di modo che, nonostante l'esperienza dell'emigrazione, non vada persa la lingua e la cultura italiana. In Germania, paese di forte e continuativa immigrazione italiana, esistono da quarant'anni **scuole bilingui italo-tedesche**²⁰¹ con insegnanti italiani selezionati, distaccati e stipendiati dal Ministero degli Esteri Italiano, esse vengono frequentate da allievi con competenze eterogenee in italiano e in tedesco, vi insegnano insegnanti tedeschi ed italiani che lavorano in team. Avere insegnan-

197 Attingiamo le informazioni di questo paragrafo da (Intendenza Scolastica Ladina 2007), da Roland (Verra 2007), così come dal sito <http://www.provincia.bz.it/intendenza-ladina/>.

198 Si tratta di un modello da esportazione perché desiderato dalle famiglie "mistilingui" (ovvero bilingui italiano-tedesche) nel resto dell'Alto Adige, che non si sentono rappresentate nelle proprie esigenze di educazione plurilingue all'interno di modelli scolastici monolingui in italiano o in tedesco. Secondo l'attuale normativa il modello di scuola paritetica ladina è limitato ad un determinato territorio, e non può essere esteso al resto della provincia.

199 Da <http://www.provincia.bz.it/intendenza-ladina/temi/insegnamento-plurilingue-ladino.asp>.

200 V. il sito <http://www.ipbz.it/content/un-anno-l2-zweitsprachjahr> e il depliant scaricabile qui http://www.ipbz.it/sites/default/files/documenti/VADEMECUM%20ita_lad%202012.pdf.

201 Cfr. Andrea Gatti (2006: 191-193). Esse si trovano ad Amburgo, Berlino, Colonia, Dortmund, Düsseldorf, Francoforte, Friburgo, Hannover, Karlsruhe, Kollnau, Monaco, Norimberga, Osnabrück, Stoccarda, Stommeln, Wolfsburg. Per un elenco aggiornato cfr.

http://www.ambberlino.esteri.it/Ambasciata_Berlino/Menu/I_rapporti_bilateriali/Cooperazione+culturale/Scuole_Universita/.

ti italiani è per gli studenti figli di italiani un potente strumento di motivazione allo studio, di promozione culturale e di sviluppo della propria identità personale. La loro presenza all'interno della scuola funge anche da mediazione culturale e relazionale, e riesce a ridurre gli incidenti di percorso che possono incorrere fra genitori italiani e sistema scolastico tedesco. Le scuole bilingui, insieme motori e laboratori didattici, si pongono come obiettivi l'integrazione, la pari dignità delle due culture e delle due lingue e la sinergia dei due sistemi scolastici.

Il Comune di **Firenze** ha sul proprio territorio tre **Centri di alfabetizzazione**,²⁰² aperti dal 1° settembre al 30 giugno, che organizzano insieme alle scuole laboratori di italiano L2 individualizzati per piccoli gruppi di studenti stranieri di elementari e medie. Essi si integrano con la normale attività didattica, settimanalmente vengono offerti due/tre incontri al Centro e/o nelle sedi scolastiche, nei livelli itabase (per gli alunni appena arrivati, e non ancora in grado di comunicare in italiano, A1 – A2) e italstudio (per gli studenti che non padroneggiano ancora la lingua dello studio, liv. A2 – B1).

Partendo da un'esperienza nata all'elementare "Casa del Sole" a Milano, è attivo il progetto interculturale la **Grande Fabbrica delle Parole**,²⁰³ nato nel 2009 in un quartiere simbolo del cambiamento multiculturale della città, con l'intento di favorire la coesione sociale e l'incontro tra culture. Si tratta di due laboratori che promuovono il diritto all'espressione: uno permanente di scrittura ludica per bambini, con particolare attenzione a chi ha difficoltà linguistiche, e uno di italiano L2. Tutte le attività sono su prenotazione, e gratuite. "Si entra con una storia, si esce con un libro!"

Dal 2000, su iniziativa dell'Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di **Firenze**, ogni anno vengono distaccati due insegnanti di Ruian che, insieme agli insegnanti dell'Associazione di Amicizia Italia-Cina, insegnano per due pomeriggi alla settimana la lingua di famiglia alla **Scuola di Cinese**. Nel 2013 è stata aperta una scuola simile a Bologna.²⁰⁴ I corsi sono riconosciuti dal Governo Cinese e sono equiparati a quelli in Cina. Il COSPE, che sostiene ambedue i progetti, promuove da un decennio partenariati didattici tra Italia e Cina, che attualmente coinvolgono 13 scuole cinesi e 15 scuole toscane.

Angela Pagano cura il sito "**La lingua salvata**"²⁰⁵ che propone **informazioni culturali, fiabe, racconti nelle e sulle lingue dei bambini presenti nelle classi italiane**. L'obiettivo è duplice: coltivare le lingue madri, e sensibilizzare tutti i bambini verso le tante lingue e culture presenti in classe, nello specifico albanese, arabo, bengali, cinese, hindi, inglese, italiano, romeno e spagnolo. I materiali di lettura e gli audiovisivi sono finalizzati alla conoscenza, all'informazione, alla didattica o alla riscoperta della cultura delle proprie origini, si tratta di dizionari illustrati, alfabetieri, testi di grammatica e libri di esercizi ludici.

La **scuola media Croce**²⁰⁶ di Torino e il **plurilinguismo quotidiano**. Questa scuola offre oggi corsi di lingue di famiglia (arabo e rumeno, cinese solo quando ci sono i fondi legati a progetti). In passato i corsi di italiano L2 avevano docenti bilingui, e la lingua di famiglia (nello specifico cinese e arabo) poteva venir usata come lingua veicolare;²⁰⁷ in questa forma i laboratori sono stati offerti per quasi sei anni, in orario curriculare e pomeridiano, per complessive 6 h settimanali, grazie ai finanziamenti della Fondazione San Paolo, dalla Provincia e dal Comune. A detta delle insegnanti i ragazzi che frequentavano questi corsi l'italiano lo imparavano davvero bene, però a un certo punto sono terminati i fondi.²⁰⁸ La scuola aveva a disposizione anche due volontari servizio civile, così come i corsi di alfabetizzazione del comune con i loro insegnanti. Nel 2014 erano rimasti due educatori all'interno del progetto

202 V. http://educazione.comune.fi.it/6-14anni/centri_alfa/centri_alfabetizzazione.html.

203 Si tratta di attività gratuite rese possibili da fondazioni bancarie e dal volontariato di professionisti e appassionati della scrittura, con la voglia di mettersi in gioco e di dedicare parte del proprio tempo libero per condividere l'amore per la scrittura con i più piccoli, cfr. <http://www.grandefabbricadelleparole.it>.

204 Per Firenze v. <http://italian.cri.cn/861/2014/12/03/223s232397.htm>, per Bologna v. <http://www.cospe.org/eventi/inaugurazione-della-scuola-di-lingua-cinese-di-bologna>.

205 <http://www.lalinguasalvata.com>.

206 La scuola si trova a Torino in Barriera di Milano, univa al tempo della ricerca le scuole medie Croce e Morelli, in seguito ad un nuovo raggruppamento si chiama oggi IC "Ilaria Alpi", <http://www.icilariaalpitorino.gov.it>.

207 Questa esperienza veniva anche descritta da Ciafaloni (2006: 38).

Mettendo insieme fondi esterni e i fondi dell'autonomia, siamo riusciti ad attivare modalità nuove. Al pomeriggio, in orario extracurriculare, abbiamo un laboratorio (6 ore a settimana) di L2 tenuto da un insegnante italiano che parla il cinese e da un altro insegnante che parla arabo. Poi in orario curriculare abbiamo circa 5 ore settimanali di alfabetizzazione tenute da un docente interno. Per i ragazzi che vengono da aree linguistiche più vicine alla nostra (rumeni, ispanici ecc.) ci sono ogni settimana 3 ore di mattina e tre ore pomeridiane sempre in orario scolastico. La divisione in gruppi per aree linguistiche è dovuta all'alto numero e anche al fatto che l'esperienza insegna come i tempi di apprendimento siano differenti.

208 L'attuale logica delle attività a progetto non è di istituzionalizzare sperimentazioni rodute e risultate efficaci ma, se e quando ci sono risorse, di sperimentare nuove attività in sempre nuove scuole; per poi passare ad ancora nuove scuole e ancora nuovi progetti.

"Provaci ancora Sam", formati in passato sull'italiano L2 dal Comune, uno è arabofono e usa l'arabo come lingua veicolare, l'altra usa il cinese in maniera contrastiva con l'italiano. Lavorano molto sulla scrittura in italiano, partecipano a concorsi e scrivono loro libri, hanno inoltre un blog e una radio di scuola.²⁰⁹

Alba Perucca,²¹⁰ insegnante di educazione tecnologica di questa scuola, descrive **l'apprendimento disciplinare in classi multiculturali e plurilingui, con diversi alunni con competenze limitate in italiano.**

Nella mia materia pratichiamo interculturalità, recuperiamo esperienze ataviche e laboratoriali, usando ad esempio la carta, la terracotta, ognuno porta il materiale del suo paese, le invenzioni tecniche hanno forti legami culturali, noi filiamo il cotone, poi vediamo come si lavora nei vari paesi, alla teoria ci arriviamo col metodo scientifico, abbiamo una fase di osservazione in cui l'articolazione verbale si affina mano a mano, al momento in cui arriva alle regole però non transigo sul linguaggio.

Usiamo molto le mappe concettuali, i ragazzini hanno il dizionario bilingue sul banco o usano i dizionari in internet (se la classe non ha il collegamento internet mi porto dietro la mia chiavetta privata), i concetti principali e quel che serve lo scriviamo alla lavagna anche nelle lingue dei ragazzi (questo è indispensabile dal punto di vista didattico, e ha il piacevole effetto collaterale che le lingue dei ragazzi vengono accettate e integrate). In prima li accompagno passo passo, in terza ormai è un processo automatizzato: la mappa concettuale realizzata in classe viene esposta a voce, poi diventa un testo scritto, poi viene paragonata col libro. La classe può scegliere parte degli argomenti che verranno affrontati, diventano "loro". In terza attualmente stiamo lavorando sulla fusione fredda, i ragazzi hanno il gusto della sfida, vedono che non so tutto, che collaboro con la collega di scienze. Con loro lavoro per fasce di livello, non vengono mai mortificati, chi ci prova ha comunque un credito. Il percorso per arrivare alle verifiche è questo: prima lavorano in due e preparano 20 domande (e in questo modo studiano!), poi in 4 e delle 40 domande ne devono tirare fuori 20 (e se le scambiano), poi con i lavori dei 4 gruppi preparo la verifica con quiz faber.²¹¹

Il corso di **italiano L2 con cinese come lingua veicolare**. Francesco Vietti,²¹² oggi antropologo nel comitato scientifico del Centro Interculturale di Torino (v. p. 50), racconta della sua passata esperienza di docente di italiano L2 ad allievi sinofoni, iniziata nel 2003 alla media Croce (v. p. 580), estesi poi ad altre scuole medie, CTP ed alcuni istituti superiori, e conclusasi terminati i fondi (si trattava di un co-finanziamento del Comune e di Fondazioni bancarie). Le scuole avevano notato che i ragazzi sinofoni nei corsi "generali" di italiano L2 delle scuole non facevano progressi significativi, lui era stato individuato come docente, perché oltre alla specializzazione in italiano L2, aveva la laurea in cinese, avrebbe quindi potuto usare il cinese come lingua veicolare e avere un approccio culturalmente più utile. Ad esempio metteva in atto un approccio didattico che all'inizio cercava di riprendere alcune modalità della scuola cinese, per creare un ponte con la scolarizzazione precedente, faceva imparare alcune cose a memoria, o designava "l'anziano" del gruppo, che si prendeva cura dei più giovani. La scuola Croce ha molti allievi figli di cinesi che hanno il banchetto al mercato di Porta Palazzo e che da grandicelli vengono ricongiunti per aiutare la famiglia, dopo essere stati cresciuti da nonni-zii. In un passato non lontano, quando c'erano risorse, i ragazzi neo-arrivati frequentavano i corsi di italiano L2 il pomeriggio, sia quelli "generalisti", sia quelli mirati per loro (dopo l'esperienza positiva coi sinofoni erano stati creati corsi mirati anche per gli arabofoni), erano occupati 4 pomeriggi su 5, avevano corsi intensivi anche a inizio settembre, nelle due settimane prima che incominciasse la scuola. Il primo anno seguivano un corso di base, di avvicinamento in particolare al lessico e alla morfologia; il secondo di lingua delle discipline, in cui ogni mese si avvicinavano a una disciplina a rotazione, parallelamente si occupavano di sintassi e di tecniche di comprensione del testo, particolarmente importanti per allievi abituati a un sistema scolastico che richiede molta memorizzazione e poca rielaborazione. Gli inserimenti in corso d'anno creavano problemi, gli studenti arrivati tardi, da marzo in poi, venivano "retrocessi". Per gli studenti neo-arrivati la scuola preparava un piano individualizzato, in questo modo all'esame di terza media il cinese veniva valutato come seconda lingua straniera, con il doppio vantaggio di riconoscere le loro competenze, e di lasciare a loro da studiare "solo" l'italiano e l'inglese da zero, senza doversi occupare ex novo di una seconda lingua straniera come il francese o lo spagnolo). I ragazzi che riuscivano a frequentare i due anni di laboratorio di italiano venivano quasi sempre promossi in terza media con giudizi che andavano dal sufficiente al distinto. Alle superiori l'80% si iscriveva poi ad istituti professionali e tecnici, il 10% ai licei, il 10% si disperdevano. Diversi però abbandonavano le superiori dopo un paio di anni a causa della lunghezza corso di studi, delle pressioni della famiglia, di problemi linguistici. La scuola ora ha una mediatrice culturale che insiste con la famiglia

209 Radionote, il podcast dei ragazzi, v. <http://blog.edidablog.it/edidablog/radionote/>.

210 Incontro del 19 gennaio 2012.

211 Si tratta di un software gratuito che permette di realizzare quiz in formato ipertestuale.

212 Incontro del 5 aprile 2011.

sull'importanza di farli venire a scuola, anche il sabato, giorno di "mercato grande". Dal 2010 è attiva un'associazione italo-cinese, in cui italiani e cinesi seguono ragazzi cinesi.

Dall'a.s. 1996-97 a **Torino** esiste la **Scuola Internazionale Europea** "Altiero Spinelli"²¹³ grazie ad un accordo fra il Provveditorato e il Comune di Torino. In seguito all'approvazione del Ministero della Pubblica Istruzione vennero messe le basi per quello che oggi è un istituto onnicomprensivo che accompagna i suoi allievi dalla scuola materna all'Esame di Maturità. La scuola viene frequentata da alunni con uno o due genitori stranieri, o con genitori italiani vissuti all'estero, oppure che abbiano avuto una buona esposizione, verificata tramite test di ammissione, ad una delle lingue comunitarie insegnate: inglese, francese e tedesco. L'Istituto offre agli alunni che provengono da famiglie bilingui un'integrazione scolastica all'acquisizione "naturale" delle lingue parlate dai genitori grazie a una didattica che, attraverso percorsi linguistico-culturali integrati, sviluppa le competenze scritte e orali in entrambe le lingue. Gli alunni con L1 diversa dall'italiano la mantengono come L1 e sono tenuti ad apprendere l'italiano come prima lingua straniera. Gli insegnanti madrelingua veicolano le competenze linguistiche e supportano una formazione interculturale, in cui la lingua è portatrice di una "visione del mondo". Chi non ha competenze adeguate nelle lingue di scolarizzazione, l'italiano o l'altra lingua europea, ha un piano di studi personalizzato, frequenta laboratori ad hoc e svolge lavoro supplementare, così da potersi mettere in pari con i compagni in tempi definiti.

Il corso di studi si conclude per i francesisti con il doppio diploma di maturità ESABAC, e per i tedescofoni con il Diploma DSD della Conferenza Permanente dei Ministri della Pubblica Istruzione dei *Länder* nella Repubblica Federale di Germania (KMK), che permette l'iscrizione alle università di lingua tedesca senza ulteriori esami.²¹⁴ Da alcuni anni inoltre, a seguito di accordi con l'Istituto Confucio, viene offerto lo studio del cinese.

Questa scuola della precollina torinese offre quindi un corso di studi genuinamente bilingue e interculturale, di fatto per un'utenza che si auto-seleziona. In primo luogo per le lingue storicamente offerte, a oggi mancano le lingue delle comunità di stranieri più numerose a Torino, quelle rumenofone e arabofone, e in secondo luogo perché come scrive Maria Teresa Martinengo (2015), gli insegnanti madrelingua vengono in buona parte pagati dalle famiglie, ovvero la scuola che ai suoi inizi veniva finanziata con fondi pubblici, richiede oggi una "retta" che autoesclude una serie di famiglie.²¹⁵

Dal 2014 oltre 5mila studenti in venti scuole medie tra Torino, Grugliasco e la bassa Valsusa ricevono dalla loro scuola una versione aggiornata del "**Diario per amico**"; si tratta di un'iniziativa nata nel 1993 con Bruno Zallio, preside valsusino ormai in pensione. La novità è data da una **guida alle feste religiose** cattoliche, valdesi, musulmane ed ebraiche così come un **vocabolario basilico di termini riguardanti la scuola italiano/romeno/albanese/arabo**. Fabio Tanzilli (2014) riporta:

«Per la prima volta – spiega Zallio il diario conterrà un mini-vocabolario con una lunga serie di parole attinenti alla scuola, in diverse lingue – spiega Zallio – l'obiettivo è rendere le cose più facili a genitori e studenti stranieri, migliorando la collaborazione». E così i ragazzi potranno approfittare dell'occasione per sfogliare il diario e imparare parole nuove, giocando e confrontandosi tra diverse culture: si parte dal classico "ciao" e "buongiorno", per poi scoprire come si dice e si scrive in arabo "per favore", oppure "penna" in romeno, "leggi" in albanese, eccetera. «Proprio la scuola deve essere il luogo dove si sperimenta la democrazia – aggiunge Zallio – dove si offrono tutte le opportunità culturali, dove si articolano i linguaggi, nel rispetto di chi non la pensa come noi.

In **Germania** esistono da decenni progetti di **alfabetizzazione bilingue precoce che coinvolgono le mamme**, fra cui il progetto **Rucksack** (v. p. 583); per la **formazione di insegnanti in classi multilingui** come il progetto **Förmig** (v. p. 597); e per una **cooperazione fra insegnanti di lingua di maggioranza e di lingua di famiglia** (in questo caso il turco) per migliorare l'educazione linguistica degli allievi aiutandoli nella loro crescita bilingue e culturale come progetto **Koala**.²¹⁶

213 <http://www.istitutoaltierospinelli.eu>.

214 V. 3.1.1 Forme di istruzione bilingue in Italia.

215 Maria Teresa Martinengo (2015) illustra il progetto intrapreso dall'allora Assessora all'Istruzione Pellerino, insieme al sindaco e al MIUR piemontese, per poter replicare in altri due quartieri il modello della scuola europea, così da evitare alle famiglie in una Torino "sempre più a vocazione internazionale" di "affrontare faticosissime ricerche per trovare una scuola che consenta a bambini e ragazzi di integrarsi nel contesto italiano mantenendo saldi legami con la lingua e la cultura di appartenenza". La tipologia di famiglie a cui si pensa nel progettare queste nuove scuole internazionali è composta nelle intenzioni degli amministratori da funzionari di organizzazioni dell'ONU, dirigenti e tecnici di grandi aziende, dipendenti della General Motors, ricercatori del Politecnico o dei diversi centri di ricerca; un elenco in cui non sono presenti gli immigrati "banalmente" commercianti, piccoli imprenditori, artigiani, fornitori di servizi o addirittura disoccupati, per cui la necessità di offrire ai propri figli un'istruzione bilingue e biculturale sembra non sussistere. Come se l'internazionalità di una città si misurasse in base al reddito delle singole famiglie, e non invece in base alla numerosità delle diverse comunità.

216 [http://www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebotekoala/index.html?](http://www.bildung.koeln.de/beratung/sprachfoerderung/angebotekoala/index.html?PHPSESSID=a887701c8354f0325bb603dbebbe0ee1)

PHPSESSID=a887701c8354f0325bb603dbebbe0ee1.

Accenniamo qui al progetto "**Rucksack**",²¹⁷ attivo e di successo fuori Italia, con l'augurio della sua trasferibilità. E' stato ideato in Olanda, a partire dal 1998 è stato poi sviluppato dalla Hauptstelle RAA NRW²¹⁸ del Nordreno-Vestfalia, successivamente esportato in Austria prima (dal 2006), e in Spagna poi (dal 2011). Livia Daveri e Cristina Zanzottera (2012) descrivono la sua peculiarità, ovvero la sua **trasversalità nel collegare le lingue di famiglia, la L2 e le molteplici appartenenze culturali delle famiglie coinvolte**. Esso si suddivide in tre segmenti di famiglie con bambini: nel primo gli infanti sono nella fascia di età 1-3 anni, nel secondo i bimbi hanno 3-6 anni, e nel terzo 6-8 anni. I genitori, di regola le mamme, si incontrano settimanalmente presso la scuola frequentata dai propri figli in presenza di una tutor (spesso una donna di origine straniera con buona conoscenza della propria L1 e della L2, in precedenza utente di un percorso Rucksack, che ha poi seguito una formazione per divenirne tutor), e ricevono materiali didattici nella propria lingua di famiglia, insieme a indicazioni e a suggerimenti su come utilizzarli a casa con i figli. Durante questi incontri c'è l'occasione per confrontarsi su numerosi temi: il sistema scolastico e l'accesso ai servizi nel nuovo paese, modelli di genitorialità e di educazione dei figli, e così via. La tutor coordina gli incontri con insegnanti ed educatori scolastici, così che le attività proposte a scuola, per l'apprendimento o l'approfondimento della L2 si sviluppano, come temi e contenuti, in parallelo al lavoro svolto a casa dai genitori per l'apprendimento della L1. Educatori e insegnanti si impegnano contestualmente a seguire corsi di formazione e di approfondimento sui temi dell'educazione interculturale e del plurilinguismo. In ogni città c'è un coordinatore responsabile del programma, della formazione dei tutor, degli incontri del gruppo-genitori, e dei corsi di aggiornamento per gli operatori scolastici. Vi è inoltre una responsabile nazionale che coordina le numerose équipe locali. I punti di forza del progetto sono molteplici: le competenze e le attività linguistiche dei bambini in L2 migliorano sensibilmente, così come l'attività linguistica in generale; le madri osservano miglioramenti nella lingua di famiglia, anche se non così intensi come in L2; infine migliora nettamente il giudizio delle famiglie riguardo alla scuola.²¹⁹ Le madri coinvolte poi hanno meno difficoltà di comprensione in L2; spesso si iscrivono a corsi di L2 durante o dopo aver frequentato Rucksack, e si rivolgono agli educatori quando hanno domande, mentre prima avevano remore a farlo. Le autrici riflettono su una possibile trasferibilità del programma in Italia (*op. cit.*: 68):

Il programma, adeguatamente contestualizzato, potrebbe rappresentare una risposta innovativa – da realizzarsi con il coinvolgimento di scuola, enti pubblici e comunità locali – alla crescente richiesta di insegnamento delle lingue d'origine da parte delle comunità immigrate. Si tratta di un bisogno in genere molto sentito dalle famiglie nei confronti di figli sempre più spesso scolarizzati in Italia, che rischiano di perdere le competenze di base nella lingua d'origine, con il risultato, tra gli altri, di non poter accedere a quel patrimonio di saperi proprio della cultura di provenienza. Inoltre, nel contesto globalizzato del mondo moderno, una buona conoscenza di più lingue risulta essere un importante patrimonio a livello culturale, oltre che un valore aggiunto nel mondo del lavoro.

Il **Liceo Genoveva**²²⁰ di **Mühlheim** in Germania, vincitore nel 2011 in Germania del "Premio della scuola",²²¹ dice di sé che è **frequentato da molti ragazzi con retroterra migratorio**, un dato rilevante per individuare meglio i **percorsi per arrivare** all'obiettivo, ovvero **un'istruzione di qualità**, che permetta a chi lo desidera di frequentare l'Università e di orizzontarsi nella propria vita futura. La media dei voti di maturità della scuola corrisponde a quella regionale, nonostante le posizioni di partenza degli allievi siano svantaggiate. Molti di essi inoltre non avrebbero chance di venir accettati da licei tradizionali e di poter conseguire la maturità, fra cui chi ha limitate competenze in tedesco, che si può invece iscrivere in questo liceo, se ha buone pagelle del paese di origine. In ambito linguistico la **lingua di scolarizzazione**²²² viene appresa e/o esercitata prima come DaF (Deutsch als Fremdsprache, tedesco come lingua straniera) e successivamente come DSF (Deutsch-Sprachförderung, sostegno linguistico per il tedesco). Il progetto DaF è dedicato agli studenti neo-arrivati, per loro non vi sono classi ponte perché vengono inseriti in una classe anagraficamente corretta, in cui frequentano ad es. le discipline sport, arte, musica, matematica e lingue straniere. Il primo anno frequentano parallelamente un

217 In tedesco: "zaino", materiale scaricabile in italiano si trova qui http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/02/RUCKSACK_es.-Materiale-per-genitori_ITA.pdf.

218 Recentemente ri-nominata come "Kommunale Integrationszentren", v. il nuovo sito <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de>.

219 Mentre prima della partecipazione agli incontri i genitori lamentano di non conoscere obiettivi e lavoro svolto dalla scuola, concluso il percorso le madri partecipanti ritengono che l'istituzione faccia un buon lavoro per lo sviluppo dei loro figli, si sentono ben informate sul programma pedagogico e si interessano di che cosa succede a scuola. Più della metà delle madri sostiene che vorrebbe essere più coinvolta nel lavoro scolastico, mentre prima del programma questo desiderio non veniva espresso chiaramente.

220 <http://www.genoveva-gymnasium.de/>.

221 Si tratta di un rinomato premio della Fondazione Bosch, v. <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>.

222 <http://www.genoveva-gymnasium.de/lernen/sprachfoerderung/>.

laboratorio di L2 per ca. cinque ore a settimana fino ad arrivare al livello A2, inoltre per altre due a settimana lavorano al computer con il programma di autoapprendimento "Tell me more" per ripassare e approfondire in maniera ludica quanto appreso, infine in laboratorio svolgono esercizi di fonetica per affinare la pronuncia. Il primo anno vi sono voti solo nelle lingue straniere, e voti che quantificano l'impegno e i progressi. Concluso il primo anno il sostegno linguistico continua nell'ambito DSF (Deutsch-Sprachförderung, sostegno linguistico per il tedesco), aperto a tutti gli allievi della scuola deboli in tedesco. Ci si può iscrivere ai corsi dietro indicazione degli insegnanti o di propria iniziativa, in queste ore si lavora in maniera individualizzata sui propri problemi, individuati in maniera concreta, separatamente da insegnante e studente. Nelle ore di DSF gli studenti lavorano in maniera individualizzata nei moduli loro necessari, realizzando un portfolio linguistico che documenta il processo di apprendimento. Quando non vi sia più necessità, gli studenti concludono questo tipo di sostegno. Oltre a studiare il tedesco e le lingue straniere, è inoltre possibile continuare a studiare la propria lingua madre, in particolare il turco e il russo. L'istituto infine è organizzato a tempo pieno, prevede dei percorsi interni di orientamento nel passaggio fra i vari sottordini di scuola e, partendo dal presupposto che non tutti i genitori sono in grado di seguire scolasticamente i figli, offre come disciplina curricolare "imparare a imparare" e momenti di rinforzo mirati dopo le vacanze estive.

L'italiano L2 compito di tutti gli insegnanti. Il preside in pensione Onofrio di Giovanni della scuola media Croce di Torino (v. p. 580) racconta²²³ di un passato relativamente recente della sua scuola (fino al 2010). A suo parere la funzione pedagogica del preside è di dare input, che poi il singolo insegnante decide come applicare. Un tempo nella loro scuola tutti gli insegnanti di tutte le discipline erano formati sull'italiano L2 (chi non era interessato a fare formazione e a lavorare in équipe, finiva per cambiare scuola), tutti quelli che lo desideravano, all'interno della loro cattedra di insegnamento, insieme alle loro discipline insegnavano per 3-6 ore alla settimana nel laboratorio di italiano L2: il tipo di corso e di livello era individuato in base alle competenze e alle inclinazioni del singolo insegnante. Questo aveva numerosi vantaggi: l'insegnamento dell'italiano non veniva delegato a pochi insegnanti di laboratorio, tutti gli insegnanti conoscevano nel piccolo gruppo personalmente gli studenti neo-arrivati e le loro difficoltà, infine gli studenti potevano conoscere bene almeno uno dei loro insegnanti di classe. Gli insegnanti che facevano questa esperienza nel laboratorio non potevano fare altro che adattare la loro didattica in classe, non potevano più "fare finta di niente": esperienza, conoscenza e cultura pedagogico-didattica sull'italiano L2, sulle lingue di origine e sul bilinguismo erano diffuse fra tutti i docenti. Questa modalità di insegnamento è stata poi interrotta quando il Ministero ha, di fatto, cancellato le ore di laboratorio di italiano L2, e quindi gli insegnanti sono tornati a insegnare a tempo pieno esclusivamente le loro discipline.

Il laboratorio di italiano L2 ponte fra elementari e medie alla Manzoni di Torino. Si tratta di un'esperienza torinese orientata al successo scolastico chiusa da almeno una decina d'anni:²²⁴

A quell'epoca [...] ci ha permesso il distacco prima di due e poi di tre insegnanti a tempo pieno per L2 e attività di intercultura. E così abbiamo messo su un laboratorio. Avevamo 20 ore di L2 con gli alunni, 2 ore di programmazione tra di noi e 2 ore con gli insegnanti di classe. Avevamo preparato delle prove per stabilire i diversi livelli ... li dividevamo in sei o sette gruppi di diversi livelli: prima alfabetizzazione e seconda alfabetizzazione (per questi due gruppi c'erano delle ulteriori divisioni rispetto alle diverse età), lingua per capire e lingua per studiare. I non parlanti facevano 6 ore alla settimana in laboratorio, per l'italiano per capire c'erano 3 ore e per l'italiano per studiare 2 ore a settimana. Avevamo deciso di lavorare in compresenza. Due per 8/10 alunni. I gruppi erano molto flessibili e ogni tanto inserivamo anche qualche italiano bravo che faceva da tutor e che raccontava anche in classe cosa si faceva durante il laboratorio ... lo facevamo anche perché così gli stranieri non si sentivano diversi dai compagni, gli unici a dover fare il laboratorio. Nelle 2 ore di programmazione con gli insegnanti di classe, loro ci dicevano quale parte del programma avrebbero svolto e durante le ore di laboratorio noi lo facevamo in modo semplificato. C'era poi un accordo con gli insegnanti di lingua straniera per sospendere la valutazione degli alunni stranieri nel primo quadrimestre, salvo per quei marocchini alfabetizzati in francese e per chi era alfabetizzato in inglese. Poi facevamo dei percorsi interculturali nelle classi in collaborazione con l'insegnante, una volta la settimana E le colleghe erano contente perché non si sentivano sole nell'affrontare una classe con molti stranieri.

L'accoglienza di studenti e genitori all'Istituto Comprensivo Leonardo Da Vinci²²⁵ di Torino. L'IC ha complessivamente un migliaio di allievi, di cui circa un terzo con retroterra migratorio, provenienti da una trentina di paesi diversi (alla materna sono quasi tutti G2, alle elementari sono circa la metà, e alle medie c'è una prevalenza di G1 a Torino da pochi anni), un decimo sono allievi rom.²²⁶ La

223 Colloquio del 14 febbraio 2012.

224 Francesco Ciafaloni (2006: 36-37).

225 V. <http://www.icleonardodavincitorino.it>.

referente storica per le attività interculturali, Francesca de Bellis,²²⁷ ha preparato, adattando materiale del Centro Come di Milano, cartelline personalizzate per ogni lingua (otto in tutto) per ogni neo-iscritto che proviene dall'estero, la loro consegna è la prima tappa del protocollo interno di accoglienza. Esse contengono **"Schede di accoglienza" bilingui** in cui inserire dati biografici, scolastici e linguistici, così che possono essere immediatamente comprese da genitori e allievi, inoltre viene illustrato nelle diverse lingue il sistema scolastico italiano. I ragazzini neo-arrivati entro due giorni fanno un **test d'ingresso** in cui vengono valutate **competenze trasversali e linguistiche, in italiano e in lingua di origine**, una commissione determina poi in quale classe possano venire inseriti. Gli **insegnanti di classe** ricevono quindi delle **schede informative** sul sistema scolastico di origine degli studenti neo-iscritti, sulla loro lingua di famiglia (anche in maniera contrastiva rispetto all'italiano), e un sunto della/e religione/i e della storia recente dei loro paesi di origine. Il collegio docenti ha elaborato delle linee guida che vengono poi individualizzate dai singoli consigli di classe, con obiettivi e programmazione linguistica personalizzati. Esiste infine un protocollo operativo per la scolarizzazione degli allievi Rom e Sinti stipulato fra Circoscrizione 6, Comune di Torino (settore Integrazione Educativa e Settore Stranieri e Nomadi), Servizio Sociale centrale, Polizia municipale Nucleo Nomadi e altre cinque scuole della Circoscrizione. La scuola fa parte del progetto europeo InsertRom per la conoscenza, il riconoscimento e l'inclusione della popolazione rom. Nella circoscrizione 6 ci sono tre scuole polo per la qualità interculturale, loro sono fra esse, condividono pratiche e materiali, ad es. materiali facilitati per le diverse discipline.

Per i corsi di italiano L2 cercano di realizzare gruppi di massimo 7 ragazzi, quando si liberano posti per nuovi ragazzi, arrivano almeno il doppio di richieste dai colleghi rispetto ai posti disponibili, allora usano un sistema come al pronto soccorso con un codice giallo, verde, rosso ... catalogano le priorità in base alle urgenze, ma fanno una grande fatica quotidiana nelle classi, sono scoraggiati, anche dalla burocrazia per poter realizzare progetti. Alla fine di ogni blocco di corso italiano L2 fanno una scheda di monitoraggio.

All'interno della scuola hanno un doposcuola, il gruppo di teatro, il corso di latino, e i corsi di recupero scolastico, attivati quando ci sono fondi. Offrono corsi di lingua di famiglia in rumeno e arabo, e in pagella scrivono che gli allievi hanno ottenuto un diploma nel corso di lingua materna.

La scuola media **Dante Alighieri**²²⁸ di Torino e la **senior civica**. La signora Angela Pasquale²²⁹ è attiva nella scuola su sede e nelle due succursali, è una ex segretaria della scuola formata sull'italiano L2 attraverso i corsi del Centro Interculturale del Comune, offre rinforzo linguistico per piccoli gruppi di studenti neo-arrivati in orario curricolare in corrispondenza delle ore di lettere, che non riuscirebbero comunque a seguire. Poi segue con continuità anche ragazzi di terza media che hanno un programma personalizzato concordato con gli insegnanti, molti riescono ad avere all'Esame di Stato un voto finale di 7 e 8. Prova a puntare sulla scrittura, segue gli studenti anche finita scuola, a casa sua, ad esempio per preparare le tesine, la vengono a trovare dopo anni. Offre anche uno sportello per le mamme, lascia loro il suo recapito telefonico privato, le aiuta nel trovare un doposcuola per i figli (ad esempio presso la parrocchia Gesù Nazareno) e nelle incombenze burocratico-scolastiche (tramite lei alcune mamme ad es. hanno scoperto che avevano diritto alla riduzione della tariffa della mensa). Spiega, fissa appuntamenti, accompagna in patronato, le mamme hanno in lei un punto di riferimento intra- e extrascolastico, le aiuta coi moduli da compilare e con le istituzioni. Una volta una ASL voleva una traduzione asseverata del certificato di vaccinazione del paese di origine, che sarebbe stata molto cara, lei li ha convinti a guardare bene il documento originale, che usava termini medici in latino, e quindi alla fine hanno accettato l'originale. Da marzo a giugno poi offre una volta a settimana la scuola per le mamme. Riescono a raggiungere il livello A2 e possono fare l'esame per il permesso di soggiorno. Qualcuna, finito il corso, prende coraggio e si iscrive ai CTP per fare il corso per l'esame di terza media, a volte però i mariti non vogliono che le donne escano di casa e studino.

L'associazione **Il Nostro Pianeta di Torino** (v. p. 265) offre da alcuni anni, **nei mesi estivi**, un progetto articolato per contrastare la dispersione e l'insuccesso scolastico²³⁰ articolato in **corsi di italiano L2 su più livelli e corsi di recupero estivo individualizzati per esami di riparazione e/o idoneità**; i corsi sono gratuiti perché tenuti su base volontaria da alcuni insegnanti che trascorrono in maniera al-

226 Circa la metà sono famiglie stanziali ormai dagli anni '70 e vivono nelle case popolari, sono bosniaci e croati "storici" del quartiere, l'altra metà viene dal campo autorizzato di via Germagnano (anche dalla parte non autorizzata, vi sono nuovi arrivi di macedoni e serbi), altri vengono dai campi di Lungo Stura e dal comune di Villaretto, in cui hanno casette di legno.

227 Incontro del 15 marzo 2012.

228 <http://www.dantealighieritorino.it> e

<http://www.ilnostropianeta.it/peer/lestate-inp-contro-la-dispersione-e-l-1%e2%80%99insuccesso-scolastico/#more-8017>.

229 Incontro del 23 novembre 2011.

230 <http://www.ilnostropianeta.it/peer/lestate-inp-contro-la-dispersione-e-l-1%e2%80%99insuccesso-scolastico/#more-8017>.

ternativa le proprie vacanze con la funzione di tutor e da studenti ragazzi fluenti in italiano che frequentano le superiori e/o l'università, la peculiarità del progetto è proprio lo **scambio fra pari**.

Il **doposcuola di Grantorto**. Giovanna Sonda (2010) riporta come in un paesino di circa 5mila abitanti in Veneto dopo una festa di compleanno in cui un bambino ha chiesto di poter portare a casa degli avanzati sono nati, dal basso, un doposcuola, un centro estivo e un corso di italiano L2 per le mamme. Il doposcuola è nato dietro iniziativa di due mamme, "amiche dei marocchini" e per questo motivo osteggiate da altri genitori e, all'inizio, anche dall'Assessora all'Istruzione. Trovati i locali si sono individuati, tramite il passaparola, anche i volontari, che seguono nei compiti, e in estate anche nel gioco, bambini di elementari e medie, soprattutto ma non solo stranieri. Questo servizio funziona ripercuotendosi al suo interno, chi viene deve diventare bravissimo, perché quando sarà un po' più grande, farà scuola agli altri. Si deve ricambiare l'aiuto che si riceve: ad esempio mettendo in ordine l'aula prima di andar via, aiutando il compagno che non ha finito, e tornati a casa insegnando tre cose alla propria mamma. Le mamme italiane hanno insegnato ad alcune mamme analfabete a scrivere, hanno aiutato la puerpera che non aveva capito le indicazioni del medico, organizzato un mercatino degli abiti per bambini, e realizzato molti scambi gastronomici informali. L'unica nota dolente, a parere delle organizzatrici, il fatto che sia un servizio volontario, secondo Angela (*op. cit.*: 3):

L'integrazione è anche un ritorno. Quel che penso è che il volontariato è già nella sua natura che deve finire perché è una sostituzione quando mancano le istituzioni, però è anche un modo per dire alle istituzioni: "Questo manca, dovete farlo". Io lo intendo così.

Il **progetto CERTILINGUA**²³¹ è un progetto europeo²³² implementato dal 2009 in Lombardia, per allargarsi nel 2012 ad un orizzonte nazionale, attivato all'interno di alcune scuole per dare ai propri allievi la possibilità di ottenere un **"Attestato di eccellenza per competenze plurilingui"**, certificate in almeno due lingue e almeno a livello B2. Queste competenze sono state acquisite tramite lo studio scolastico in lingua straniera di una o più discipline (CLIL), le competenze europee/internazionali derivano dalla partecipazione a progetti di cooperazione trasfrontalieri. Attualmente il progetto è limitato a sole cinque lingue: francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco, ma è immaginabile che si possa aprire, in seguito a nuovi accordi di cooperazione, ad altre lingue europee (come il rumeno) e ad altre lingue, come l'arabo e il cinese, in cui gli studenti con retroterra migratorio sono spesso parzialmente competenti.

In alcune scuole italiane ci sono dei programmi di **"risveglio verso le lingue"**,²³³ ovvero di sensibilizzazione delle classi verso le varietà linguistiche che genitori e territori presentano. Attualmente è molto attiva in questo senso la Regione a Statuto Speciale **Valle d'Aosta** che tramite il Progetto Comenius Regio EFTLV **"Des contes dans nos langues: du bilinguisme au plurilinguisme"** offre l'attività **"Sacs d'histoires: apprentissage de la lecture dans des classes multilingues"**,²³⁴ che coinvolge allievi di scuole materne e elementari, insegnanti e genitori in attività ludiche di sensibilizzazione linguistica e di narrativa plurilingue.

IL MIUR inoltre dal 2011 al 2015 ha realizzato in alcune classi campione delle elementari il progetto **"Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue e interculturale"** LSCPI,²³⁵ per sperimentare approcci di armonizzazione delle politiche educative italiane con quelle del Consiglio d'Europa tramite approcci didattici per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione che coinvolgano anche le altre lingue che i bambini "naturalmente" portano in classe.

231 Qui il sito istituzionale italiano: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/certilingua>. Fra gli obiettivi del progetto troviamo: promuovere il plurilinguismo, l'apprendimento interculturale e la cooperazione internazionale; facilitare l'accesso a corsi di università straniere e al mondo del lavoro in ambito internazionale; offrire la possibilità di esonero dall'esame di lingua straniera per l'ammissione ad alcune università straniere; promuovere accordi bilaterali esistenti (EsaBac/DSD); sostenere un'offerta formativa che potenzia competenze linguistiche, istruzione plurilingue, corsi bilingui, progetti europei e internazionali, educazione alla cittadinanza attiva; promuovere la mobilità e l'integrazione di studenti, docenti e assistenti di lingua straniera; sostenere l'insegnamento di Discipline Non Linguistiche in Lingua Straniera e percorsi di orientamento europeo / internazionale.

232 Qui il sito istituzionale europeo: <http://www.certilingua.net>. Esso ha attualmente come partner i Ministeri dell'Istruzione di numerosi *Länder* tedeschi, l'Austria, le Comunità belghe di lingua tedesca, la Finlandia, la Francia, l'Italia, la Repubblica Ceca e la Svezia.

233 Un antesignano in questo senso è stato il programma EVLANG svolto dal 1998 al 2001 in alcune scuole elementari di cinque paesi europei (fra cui l'Italia) con l'obiettivo di sensibilizzare verso le lingue ed il linguaggio, per sviluppare atteggiamenti positivi, interesse, capacità metalinguistiche e metacognitive e una curiosità linguistica che permetta di comprendere una realtà linguistica multilingue e multiculturale.

234 Si ringrazia l'Ispettrice Gabriella Vernetto (2013) per aver messo a disposizione della scrivente la sua presentazione durante il Convegno "Essere Europa: en français dès la maternelle" tenuto presso L'ITIS Avogadro a Torino il 24 ottobre 2013. Alcune informazioni sul progetto si trovano anche qui <http://www.franccparler-oif.org/pour-lenseignant/temoignages-et-retour-dexperience/2407-des-contes-dans-nos-langues-du-bilinguisme-au-plurilinguisme.html>.

235 V. il sito dedicato <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/lscpi>.

Anche se esula dalla fascia d'età del campione esaminato in questa ricerca, si voleva segnalare l'attività costante di **formazione** a cui partecipano rispettivamente, **educatrici e maestre dei nidi e degli asili comunali della Città di Torino**, che negli ultimi anni mostra un forte accento sul **plurilinguismo**. Si descrivono brevemente alcune attività²³⁶ della **Scuola d'Infanzia "Marc Chagall"**²³⁷ di Torino. La materna è frequentata da bambini con genitori di 19 paesi diversi, al suo è presente un cartellone con un grosso planisfero con le bandierine dei paesi dei genitori, vicino alle quali vengono appesi gli autoritratti dei volti dei bambini. 34 bambini hanno genitori italofofoni, 91 genitori che parlano altre lingue, i bambini della scuola parlano complessivamente 14 lingue diverse. Le maestre riflettono (Materna Marc Chagall 2014):

la scuola Chagall è una Babele di nazioni e lingue che si incrociano nei nostri spazi, nelle nostre classi, nel nostro giardino e nel territorio circostante. Siamo nel quartiere Aurora, vecchio borgo della città, vicino al più grande mercato cittadino, Porta Palazzo, accanto all'Arsenale della Pace, sulle rive del fiume Dora. Il borgo ha subito una trasformazione profonda: si incontrano parrucchieri cinesi, centri servizi senegalesi, bar e kebab egiziani, panettieri arabi, imprese edili rumene. La scuola opera in un contesto in continuo movimento, con bambini e famiglie eterogenee per culture, lingue, tradizioni e religioni. Una situazione che richiede alle insegnanti una verifica costante degli obiettivi educativi.

Per i genitori vi sono due "posti delle parole", grossi cartelloni all'ingresso e informazioni dedicate di fronte alle singole classi, gli annunci sono redatti in sette lingue (arabo, cinese, francese, inglese, italiano, rumeno, spagnolo). Per i bimbi sugli armadietti personali, oltre al nome scritto in caratteri latini, si trovano anche i loro nomi scritti in caratteri arabi, cinesi e cirillici. Accenniamo di seguito alcuni progetti svolti per sensibilizzare al tema del multilinguismo.

Bilinguismo disegnato.²³⁸ I bambini dell'ultimo anno (5-6 anni) a piccoli gruppi sono stati invitati a raccontare le lingue che conoscono, dove le parlano, con chi le parlano. Poi si è chiesto loro di immaginare dove si trovano le loro parole, in lingua di famiglia e in italiano, e di disegnare se stessi indicando "il posto delle parole". Ciascun bambino, attraverso il suo disegno, ha raccontato dove si trova la sua lingua "affettiva", parlata in casa, e dove si trova la sua lingua "adottiva", parlata a scuola. A questi disegni sono state aggiunte le spiegazioni date dai bambini mentre descrivevano i disegni, annotate dalle maestre.²³⁹

Bilinguismo in famiglia. Le maestre hanno intervistato i genitori dei bambini (utilizzando il modulo di osservazione consegnato durante il corso con la formatrice Gabriella Favaro) realizzando delle brevi bibliografie linguistiche. Ogni insegnante ha parlato con i papà e le mamme in modo da spiegare

236 Si cita dalla presentazione tenuta al convegno "Torino tante lingue" del 17 febbraio 2014, in cui sono state presentate alcune esperienze di plurilinguismo in età pre-scolare. Si tratta di materiale ancora pubblicato, ringrazio il responsabile pedagogico, dott. Santo Balestri, e la maestra Antonietta, che me ne hanno dato accesso.

237 La scuola si trova a Torino nella Circoscrizione 7, qui un documento online che descrive il loro lavoro su intercultura e multilinguismo <http://www.comune.torino.it/centromultimediale/tracce/tr0905.htm>.

238 I disegni e i testi delle bambine hanno poi illustrato il dépliant multilingue "Crescere con le lingue" realizzato dai servizi educativi di Torino per orientare i genitori stranieri nelle loro delicate scelte linguistiche, con particolare attenzione alla conservazione della lingua madre. Alcuni dei disegni realizzati si possono ammirare qui <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/magazine/news/noi-parliamo-tante-lingue/>.

239 Qui di seguito alcuni esempi verbali tratti da Materna Marc Chagall (2014). *David*: le parole inglesi stanno nella pancia, le parole italiane stanno nella lingua. *Nabil*: io parlo arabo con mamma e papà. L'arabo esce dal cuore, con la lingua. L'arabo è nel mio cervello perché parlo con due lingue. *Nabila*: a casa parlo l'arabo perché il mio papà non vuole che io dimentico l'arabo, se no quando vado in Marocco non sono più una bambina araba. Ho imparato prima l'arabo e poi, quando sono venuta a scuola, ho imparato l'italiano. L'arabo è nel cuore, l'italiano nelle guance. *Nor*: io a casa con mia mamma e mio papà parlo arabo perché noi a casa siamo arabi. Io parlo bene l'arabo e l'italiano, però preferisco l'arabo, che è nel mio cuore. Invece l'italiano è tutto nella mia testa. *Abdellah*: le mie lingue sono l'arabo e l'italiano e sono nella mia pancia. Girano tutte e due e a volte si mescolano e si confondono e io non riesco a tirarle fuori. *Gabriel* io parlo rumeno e anche italiano. Quando penso alle parole rumene penso che sono nella mia testa a sinistra, mentre l'italiano sta a destra. *Maha*: la lingua araba ce l'ho su tutto il corpo perché sono araba. La lingua italiana ce l'ho nel mio cervello. *Omayma*: a scuola parlo italiano con Elisa e Gabriel. Parlo arabo con mamma e papà. L'arabo è nella gola, l'italiano nel cervello. *Michael*: parlo inglese, italiano e anche un po' di nigeriano. L'inglese mi piace tanto ed è nel mio cuore. L'italiano invece sulla lingua. *Hind*: secondo me il posto delle lingue è in bocca. Una [ha disegnato due bocche] fa uscire le parole in arabo, e l'altra in italiano. *Abdulha*: io ho due bocche, con una parlo italiano e con l'altra parlo somalo. *Denis*: a casa parlo un pochino di rumeno e un pochino di italiano. Io ho il rumeno nel petto, nella testa io ho l'italiano. Escono da su il rumeno, e dall'alto in basso l'italiano. *Asnaa*: ho l'arabo nella pancia e l'italiano nella testa. *Mirabel*: io parlo due lingue, una lingua è l'inglese che parlo con mamma e mia sorella Paola, l'altra è l'italiano che parlo a scuola con le maestre e con i miei compagni e qualche volta con mia sorella Paola. Le due lingue escono dal mio cervello, una è bianca e verde, e l'altra bianca, rossa e verde. *Kaifa*: io parlo in bangla e l'italiano. Le lingue sono nella mia testa, escono come il fumo, il bangla è forte e rosso, l'italiano è leggero e di colore verde. *Daniele*: io sono italiano e parlo solo italiano, ma conosco il napoletano perché i miei nonni sono napoletani. Non parlo napoletano ma lo capisco perché io so le canzoni di Pino Daniele. Napoli è nel cuore, l'italiano è nel fegato, che ha un tubicino che va nella bocca ed escono le parole. *Mina*: mi sento un po' francese perché sono nata in Francia, quindi sento proprio che il francese arriva dal cuore, e invece l'italiano dalla gola, perché è rossa. *Rayan*: le mie lingue, arabo e italiano, sono come la mia sciarpa. Insieme girano intorno al mio collo e poi si dividono in due parti: una è la parte araba, e l'altra è quella italiana.

il motivo dell'indagine, e cercando di rinforzarli nell'importanza di tramandare ai propri figli la lingua di origine. Da questa indagine è emersa una mappa linguistica che si è cercato di tradurre in un albero costruito con le mani dei bambini (v.s.).

L'albero delle lingue: è composto dalle mani dei bambini, con colori diversi. Ogni bambino ha colorato tre mani: una per la mamma, una per il papà e una per i fratelli. L'albero è composto da tre chioeme in ciascuna delle quali sono state applicate le mani corrispondenti a uno dei componenti della famiglia. I diversi colori utilizzati rappresentano le diverse lingue parlate in casa con le mamme, i papà, le sorelle e i fratelli, evidenziano le lingue che si parlano in famiglia. I bimbi ad esempio parlano la lingua d'origine con la mamma e il papà, ma non con i fratelli; oppure solo con la mamma, che non parla italiano. Tutti i bimbi hanno una lingua madre, che sia l'italiano o un'altra lingua.

La pagina del **progetto Marille** *Majority Language Instruction as a Basis for Plurilingual Education*²⁴⁰ (Insegnamento in lingua di maggioranza come base per una educazione plurilingue) del Consiglio d'Europa **si rivolge agli insegnanti**, in particolare di scuola secondaria, **invitandoli a usare in classe i repertori dei propri studenti plurilingui, trasformandoli in una risorsa per tutti**. Viene offerto loro un manuale metodologico, che presenta fra l'altro esempi di attività da svolgere in classe e liste di controllo per insegnanti e presidi.

A 5.2 I materiali plurilingui

A livello istituzionale non vi sono **informazioni plurilingui sulla scuola per genitori non italofo-**²⁴¹ ni, ci sono però diversi siti che si potrebbero consigliare. Quello di una cooperativa di Cuneo, intitolato "Hic non sunt leones",²⁴² le pagine del Centro Interculturale Come a Milano (v. p. 589), quelle del Comune di Firenze (v. p. 589), quelle del CD/Lei del Comune di Bologna (v. p. 589), quelle del Cestim di Verona (v. p. 589) e quelle di Italiani+.²⁴³ In passato esistevano pubblicazioni cartacee con queste informazioni, una volta terminati i fondi però non sono state più ristampate, e di regola nemmeno rese scaricabili da internet. Fra esse troviamo un opuscolo multilingue (in albanese, arabo, cinese, francese, italiano, rumeno) della Provincia di Torino intitolato *Tutti a scuola! E' ancora scaricabile dal vecchio sito della Provincia, se se ne conosca l'indirizzo a priori.*²⁴⁴ Nel 2004 l'Assessorato alle Politiche Sociali della Regione Piemonte stampava la guida plurilingue (in albanese, arabo, cinese, francese, inglese, italiano, spagnolo, rumeno e russo) *Vivere in Piemonte. Guida ai servizi per i cittadini stranieri*, che dedicava un capitolo al sistema scolastico italiano, scaricabile nella versione italiana dal sito di piemonteimmigrazione.it.²⁴⁵ A cura del CIDISS è esistita poi una guida all'accesso ai servizi scolastici in sette lingue (italiano, albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno, spagnolo) chiamata *Vieni a scuola! Guida per le famiglie*, che sembra non essere più scaricabile.

Le **case editrici** iniziano a pensare agli **studenti con italiano L2**. Ad esempio nel 2014 la casa editrice Lattes ha pubblicato un manuale di geografia per le medie, *Kilimangiaro*,²⁴⁶ che contiene un **glossario, "Il linguaggio della geografia"** con le **parole chiave della disciplina tradotte nelle quattro lingue straniere** maggiormente usate in Italia: rumeno, spagnolo, arabo e cinese. Nella versione digitale del testo, cliccando su ciascuno dei 4 pulsanti a fianco di ogni blocco di testo, compare la traduzione nella relativa lingua.

La Loescher nel 2016 ha proposto per le scuole medie *Alla lettera*,²⁴⁷ una **grammatica che include anche un volume Facile... Alla lettera: traduzione multilingue della teoria semplificata**. Oltre a ciò ha presentato *Zoom. Geografia da vicino*,²⁴⁸ un **manuale di geografia con una sintesi per nodi concettuali delle singole lezioni** (ca. 300), **tradotti** in romeno, arabo, cinese, spagnolo, francese, inglese e così come un **glossario multilingue**.

240 V. <http://marille.ecml.at/MARILLE/tabid/2316/language/de-DE/Default.aspx>.

241 Esistono sia a livello locale che nazionale siti che offrono i moduli per la comunicazione scuola-famiglia in più lingue, come il *Libricino utile* del Comune di Torino (<http://www.comune.torino.it/servizieducativi/servizi614/libricinoutile/index.html>) o il sito *Parlo la tua lingua* del MIUR (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/parlo-la-tua-lingua>). Il portale "Integrazione migranti" dei Ministeri del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Interno e dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca contiene una sezione dedicata a guide multilingue, afferenti però agli ambiti Casa, Integrazione, Salute e Lavoro, manca a oggi l'Istruzione.

242 V. <http://www.emmanuele-onlus.org/leones/pagine/home.html>.

243 Si tratta del portale del gruppo editoriale Stranieri in Italia <http://www.italianipiu.it/index.php/guida-alla-scuola>.

244 V. http://www.provincia.torino.gov.it/fidati/orientarsi/tutti_scuola/italiano.pdf, sostituendo nel link "italiano" con "arabo", "francese" e le altre lingue si ottengono tutti gli opuscoli.

245 V. http://www.piemonteimmigrazione.it/site/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1&Itemid=103.

246 V. <http://www.latteseditori.it/LandingPageProdotto/SchedaProdotto/tabid/93/orderby/man/CatID/186/currentpage/2/Default.aspx>.

247 V. http://www.loescher.it/dettaglio/opera/o_32290/alla-lettera.

248 V. http://www.loescher.it/dettaglio/opera/o_32530/zoom-geografia-da-vicino.

Il progetto "**InMediaRes**"²⁴⁹ sviluppatosi a Torino nell'a.s. 2013-14 ha voluto sperimentare con piccoli numeri (tre allievi per scuola, su quattro circoscrizioni cittadine) pratiche per alleggerire le difficoltà di inserimento e di inclusione scolastica di minori di recente arrivo, lavorando contemporaneamente sulla formazione per ampliare le capacità d'inclusione nella comunità di accoglienza. Ha poi messo a disposizione sul proprio sito²⁵⁰ diversi **materiali utili**, fra cui le pubblicazioni inedite *Dalla mediazione all'inclusione*, *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale – Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali* e i materiali del corso di formazione *Laboratori di didattica interculturale*. Inoltre ha ri-pubblicato materiali sviluppati in precedenza dalla Direzione Servizi Educativi del Comune di Torino fra cui il *Libricino utile – schede per l'accoglienza delle famiglie straniere*, *Guarda come abbiamo fatto ... 14 percorsi interculturali*, *Guarda ce la fai*, *Un Cappuccetto verde*, *bianco, rosso e Guarda ... io studio Geografia*.

Il **Comune di Firenze** mette a disposizione sul proprio sito materiali utili²⁵¹ fra cui "**moduli bilingui**" per le scuole e gli insegnanti che devono inviare comunicazioni alle famiglie non italofone dei loro alunni, e viceversa, così come dettagliate "**guide bilingui**" (in albanese, arabo, cinese, inglese, rumeno, spagnolo) Informazioni sulla scuola, utili per le famiglie neoarrivate che non comprendono ancora bene l'italiano per orizzontarsi all'interno delle scuole elementari e medie.

All'interno della sezione "Esperienze" inoltre sono scaricabili²⁵² **materiali per l'accoglienza** e la didattica dell'italiano come seconda lingua (L2), fra essi *Il Quaderno dell'Integrazione*, *Un Passo dopo l'Altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*, *Il Tempo dell'Integrazione. Osservare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi stranieri nella scuola di tutti*, *In viaggio con Pippi*, *Non avevo mai visto le case lunghe*, *Gli alfabeti delle città*, *Imparare l'italiano con il metodo TPR* (contiene le schede di lavoro per la prima accoglienza linguistica degli alunni non italo-foni), *Mille parole. L'italiano dalla A alla Z* (lessico illustrato, con le parole e le strutture linguistiche di uso frequente nei contesti di vita e di relazione dei ragazzi in età di scuola media), *Firenze Accoglie* (un vademecum costruito insieme dalle scuole fiorentine e dai servizi del Comune come base condivisa per la strutturazione dei Protocolli di accoglienza).

Il **Centro Come di Milano**²⁵³ presenta una ricchissima documentazione suddivisa nelle tre categorie:²⁵⁴ bambini, ragazzi e adulti. Fra i numerosi materiali si trovano tre diverse edizioni dei **Libretti genitori** suddivisi nei tre ordini di scuola, in cui vengono illustrate in nove lingue diverse (albanese, arabo, cinese, filippino, francese, inglese, rumeno, russo e spagnolo) le **caratteristiche principali della scuola italiana**. Inoltre una pagina dedicata²⁵⁵ offre materiali diversi sviluppati nel tempo, pronti per essere scaricati.

Sempre di Milano il sito²⁵⁶ dell'**ISMU** (Iniziative e Studi sulla Multietnicità) presenta, in particolare nelle sezioni "Pubblicazioni" e nella sottosezione "Educazione" (raggiungibile da "Settori"), **strumenti utili in nell'ambito di italiano L2 e plurilinguismo**.

Il sito del **CD/Lei**²⁵⁷ (Centro di Documentazione – Laboratorio per un'Educazione Interculturale) del Comune di **Bologna** mette a disposizione numerosi **strumenti utili nella fase di accoglienza e cartelloni plurilingui**.

Il sito del **Cestim**²⁵⁸ di **Verona** nella sottosezione "Scuola, alunni stranieri" (in particolare "Strumenti") offre **utili documenti** raggruppati nelle categorie: Accoglienza, Moduli plurilingue per le comunicazioni scuola-famiglia, Informative plurilingue sul funzionamento della scuola italiana.

249 Per dettagli v. <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/i-nostri-progetti/scuola-e-formazione/2-non-categorizzato/169-inmediares>.

250 V. <http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/i-nostri-progetti/scuola-e-formazione/materiali>.

251 V. http://educazione.comune.fi.it/6-14anni/centri_alfa/materiali.html.

252 http://educazione.comune.fi.it/6-14anni/centri_alfa/pubblicazioni.html.

253 Il Centro COME è un servizio della Cooperativa Sociale "Farsi prossimo", è attivo dal 1994 per promuovere l'inclusione sociale e culturale dei bambini e dei ragazzi stranieri in Italia; l'inserimento educativo e scolastico degli alunni che hanno origini altrove; lo scambio e la valorizzazione delle biografie personali, dei riferimenti culturali e delle lingue d'origine; la tutela delle situazioni di vulnerabilità attraverso l'attenzione alla storia di ciascuno, alla cura e alla relazione. Il suo sito offre sostegno e consulenza a distanza per gli insegnanti, mettendo a disposizione informazioni varie, materiali didattici; modelli di progetti sperimentati in varie città e consulenza alla progettazione di azioni e interventi; risposte mirate riguardanti percorsi didattici specifici, strumenti di valutazione dei progetti individuali, casi particolari d'inserimento. Per maggiori informazioni v. <http://www.centrocome.it>.

254 Per le elementari v. <http://www.centrocome.it/?cat=7>, per le medie e le superiori v. http://www.centrocome.it/?post_type=ital2&p=355.

255 Cfr. <http://www.centrocome.it/?cat=10>.

256 <http://www.ismu.org/>.

257 <http://www.comune.bologna.it/cdlei>.

258 <http://cestim.it/>.

La scuola elementare londinese di **Newbury Park** presenta sul suo sito²⁵⁹ **esempi e materiali sulle L1 dei propri allievi** (la registrazione di parole e di frasi in 46 lingue) e **indicazioni operative per un'istruzione sensibile al multilinguismo**. Si trovano filmati e testimonianze, un opuscolo con più di cento idee da realizzare, materiali, schede di lavoro, giochi e una guida alla programmazione delle attività.

"**Le famiglie multilingui**"²⁶⁰ è il nome del progetto della **Commissione Europea** che mira a **preservare la lingua e la cultura** dei 47,3 milioni di **immigrati dell'Unione europea e dei loro figli**, le loro lingue costituiscono un **patrimonio linguistico per l'Europa che va tutelato**, non solo ma anche perché i bambini bilingui mostrano concretamente ai loro compagni monolingui che il bi- o multilinguismo sono obiettivi raggiungibili. Il progetto vuole aiutare i genitori a trovare le risposte a tre quesiti: perché è importante incoraggiare i propri figli ad usare la lingua di famiglia, che cosa si può fare per far raggiungere loro questo obiettivo e come si può realizzare un sostegno linguistico concreto, in modo da consentire ai figli di imparare la lingua di famiglia mantenendola nel tempo. Il sito contiene numerose informazioni e link utili riguardo all'educazione bi- e multilingue dei bambini e mette a disposizione di insegnanti, genitori immigrati, e tutti coloro che lavorano con loro, materiale di supporto. Il depliant che descrive il sito è disponibile in 32 lingue diverse, per i genitori è stata realizzata una guida (tradotta in 18 lingue diverse) e una raccolta di casi di studio (tradotti in 9 lingue),²⁶¹ così come 30 attività da svolgere a casa per supportare il multilinguismo dei figli. Per gli insegnanti vi sono cinque fra guide e manuali; per i bambini ci sono 2 libretti divisi per fasce d'età. Viene offerto anche un servizio di consulenza, e la possibilità di orientamento per insegnanti, genitori e addetti ai lavori.

A 5.3 La lettura

Un progetto binazionale di Erasmus+²⁶² intitolato "**Promuovere l'alfabetizzazione alla lettura**" ha coinvolto per tre anni scuole di **Heilbronn**, nel Baden-Württemberg e di **Elâzığ**, in Anatolia Orientale. Gli insegnanti hanno sperimentato nuove vie per avvicinare i propri studenti svantaggiati alle gioie della lettura. Sono stati presentati testi diversi, coinvolgendo i genitori in sessioni di lettura, si sono tenute presentazioni di libri, e visite in biblioteca per accendere l'interesse degli studenti, e alla lettura di gruppo sono state affiancati momenti di lettura individuale. Questi differenti approcci sono stati documentati in un *Manuale di metodo* per insegnanti. Gli allievi dei due paesi poi hanno lavorato insieme per realizzare un libro bilingue di fiabe.

A livello federale in Germania esiste il **progetto** "Lesestart - Drei Meilensteine für das Lesen"²⁶³ (**Iniziamo a leggere** - tre pietre miliari per la lettura) **avvicina famiglie con bimbi piccoli alla lettura condivisa**, al centro dell'iniziativa ci trova una borsa di stoffa distribuita gratuitamente in tre distinte occasioni (a un anno dai pediatri, a tre anni nelle biblioteche, e in prima elementare nelle scuole) che contene un libro per i piccoli e una guida per i genitori (disponibile in 17 lingue diverse) con consigli e informazioni sulla lettura ad alta voce, il ruolo della narrazione e lo sviluppo del linguaggio, per i genitori plurilingui l'invito è di usare la lingua che sanno meglio. Il progetto è stato valutato da diversi comitati scientifici, che hanno mostrato un attivo coinvolgimento di tutti gli attori.

Vi sono scuole che hanno biblioteche multilingui, che contengono anche **libri bilingui**: essi hanno la funzione di far emergere le lingue dei bambini, di partire insieme ai genitori dalle loro lingue di famiglia per creare ponti con l'italiano, per sensibilizzare i compagni alle lingue del mondo e per riflettere insieme su similitudini e differenze linguistiche. Fra le case editrici italiane di libri bilingui²⁶⁴ per bambini e ragazze ci sono la Casa Editrice Sinnos e Carthusia Edizioni, così come l'Associazione Tolbà (medici volontari per lavoratori stranieri), che pubblica libri di favole tradotte in molte lingue. Questa forma di editoria persegue due obiettivi: cercare di diffondere le culture "altre" come portatrici di valore e di arricchimento alla nostra cultura, e sensibilizzare i lettori su progetti di sostegno e di cooperazione, ogni libro segnala e descrive il progetto che viene finanziato.

La co-fondatrice del blog genitoricrescono.com racconta, dal punto di vista di mamma, come le **scuole svedesi avvicinano i bambini (e i loro genitori) alla lettura** (Serena 2014):

259 <http://www.newburypark.red-bridge.sch.uk>.

260 <http://www.multilingual-families.eu/> e http://ec.europa.eu/languages/news/2013/20131004_it.htm.

261 V. ad es. Multilingual Families (2014).

262 V. il sito dedicato <http://www.prl-comenius.eu>.

263 E' finanziato dal Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ministero per l'Istruzione e la Ricerca) e realizzato dalla Stiftung Lesen (Fondazione Leggere); v. lesestart.de, le guide in italiano si trovano qui https://www lesestart.de/fileadmin/PDFs/Mehrsprachige_Materialien/01_Lestart_Rat2013_itali_75dpi.pdf, https://www lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Set-Material/Set_II_Aktualisierung_2015/02Lestart_Rat_Ital_2015_web.pdf, https://www lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Set-Material/Set_III/03Lesestart_Rat2017_Italienisch.pdf.

264 V. rispettivamente <http://www.sinnos.org/>, <http://www.carthusiaedizioni.it>, <http://www.associazionetolba.org>.

Il primo momento di sconcerto l'ho avuto quanto ho capito che non avevano un libro di lettura unico, o meglio il libro di lettura che avevano era in due versioni, di cui una semplificata con testi più brevi, e uno più complesso con vocabolario più difficile e testi un po' più lunghi. I due libri raccontavano la stessa identica storia. Non mi era noto chi e quanti nella classe utilizzassero l'uno o l'altro libro, perché in Svezia è strettamente vietato fare confronti, e gli insegnanti non si lasciano scappare informazioni inutili. [...] Ma a complicare le cose e a confondere il genitore italiano in terra straniera ci si mette il fatto che la maggior parte del lavoro non avviene nemmeno su questo libro di lettura comune.

La lettura parte da una scelta individuale

Ogni scuola è fornita di una piccola biblioteca interna in cui i bambini vengono introdotti a partire dall'anno zero e in cui sono invitati a recarsi ogni settimana per scegliere libri da leggere che facciano il caso loro. I libri che si leggono infatti sono sempre scelti dai bambini stessi, e ognuno sceglie il suo libro indipendentemente in base ai suoi interessi personali e al suo livello di difficoltà.

Leggere tutti i giorni

I bambini iniziano ogni giornata a scuola con la lettura. Man man che i bambini arrivano in classe la mattina, prendono il loro libro dal loro scaffale e si siedono al banco e si immergono nella lettura. E' affascinante vederli all'opera, 24 bambini, seduti al banco a leggere. In silenzio.

Leggere a voce alta

Durante la giornata scolastica sono previsti momenti di lettura a voce alta. I bambini vengono divisi in coppie e invitati a leggere l'uno per l'altro. In questo modo si massimizza il tempo di lettura a voce alta quotidiano per ciascuno di loro. Ci sono anche momenti in cui un bambino è invitato a leggere davanti a tutta la classe, ma è fisicamente impossibile dare questa possibilità a tutti i bambini tutti i giorni e in questo modo riescono a leggere tutti di più.

Leggere con i genitori

I bambini devono leggere 15 minuti al giorno a voce alta insieme ai genitori. Per i primi 2 anni di scuola questo è praticamente l'unico compito a casa che hanno. Il fatto di dare un tempo invece che un numero di pagine permette di rispettare le capacità di ognuno e visto che ogni bambino sceglie il suo libro, permette di omogeneizzare i compiti in base anche al libro scelto. Quindi se un bambino ha un libro pieno di figure e poco testo in quei 15 minuti riuscirà a leggere più pagine rispetto ad un bambino che legge un testo più avanzato privo di figure.

Inoltre grazie a questo "compito a casa" si educano anche i genitori all'importanza di leggere insieme ai propri figli, obbligandoli a trovare 15 minuti al giorno per farlo [...] se non fossero assegnati per compito probabilmente la maggior parte di noi non li prenderebbe nemmeno in considerazione.

Una sfida collettiva

Ogni anno l'intera scuola lancia una sfida di lettura. Ogni classe prende nota di ogni libro che viene letto da ogni allievo durante un intero mese, e ogni classe partecipa nel suo complesso. Spesso il numero di libri letti viene visualizzato in qualche maniera, ad esempio una pallina da ping pong inserita in una giara per ogni libro, o un dorso di libro disegnato sulla parete per ogni libro letto. La visualizzazione in questo modo fa molto effetto. E nella terra dell'uguaglianza in cui nessuno deve avere il primato, non vince chi legge più libri, ma chi indovina il numero totale di libri letti da tutta la scuola. Insomma l'importante è partecipare, e soprattutto leggere!

Leggere durante le vacanze

I bambini non hanno mai compiti per le vacanze, né per l'half-term, la settimana di vacanza autunnale o quella di vacanza invernale, né per le vacanze di Natale o di Pasqua. L'unica eccezione sono le 8 settimane di vacanze estive per le quali hanno da leggere dei libri. Ancora una volta si tratta di libri scelti dagli stessi bambini e non imposti dall'insegnante. Ognuno sceglie il suo libro, in base ai propri interessi personali.

Questa estate ero un po' preoccupata di riuscire a leggere i 5 libri assegnati, soprattutto perché eravamo nel mezzo di un trasloco e mio figlio non mostrava interesse per iniziare. Quando però siamo andati in biblioteca e ha scelto quello che voleva leggere e si è letto i primi due libri in una settimana, ho capito senza ombra di dubbio, che il metodo adottato dalla scuola aveva fatto centro.

Mamma lingua²⁶⁵ è una **bibliografia ragionata di libri per bambini in età prescolare** nelle sette lingue immigrate maggiormente parlate in Italia (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno e spagnolo). E' realizzata da "Nati per leggere Lombardia" e da "Ibby Italia" ed include 127 titoli, tra cui una ventina di classici per l'infanzia, definiti i libri "ponte", disponibili in quasi tutte le lingue considerate. Essa intende offrire indicazioni utili alle biblioteche per la costituzione di scaffali multilingui, i titoli segnalati sono stati acquistati, grazie al fondo Mamma lingua, dalla **Biblioteca civica Fausto Sabeo di Chiari** di Brescia, ente capofila del progetto regionale lombardo *Comunicare NpL – Fase 3*.

African story book è una raccolta on linea²⁶⁶ di fiabe in lingue africane, essa desidera valorizzare i racconti della tradizione orale africana e promuovere un'alfabetizzazione multilingue. Il sito propone

265 Si può scaricare da

http://www.natiperleggere.it/fileadmin/user_upload/documenti/Lombardia/MAMMA_LINGUA_ar.pdf.

266 <http://www.africanstorybook.org/>.

fiabe o storie legate all'esperienza quotidiana dei bambini, perché possano praticare la loro lingua madre e magari imparare a leggerla.

Dal 2011 ad **Ancona** viene pubblicata ogni due mesi, anche in linea,²⁶⁷ con una fogliatura di 52 pagine la **rivista multilingue e multiculturale per la scuola elementare 5perché**.²⁶⁸ Essa presenta con un linguaggio comprensibile e una grafica colorata giochi, ricette, curiosità, fiabe, filastrocche, canti e poesie della cultura italiana e di altri Paesi in modo interdisciplinare e interculturale. Peculiarità principale è la fiaba bilingue al suo interno, staccabile, ascoltabile in lingua originale dal sito internet.

L'istituto comprensivo **Aristide Gabelli**²⁶⁹ di Torino promuove la lettura anche con attività simboliche, come "**La settimana della lettura**", con letture ad alta voce, letture e cori multilingue, iniziative per gli alunni e le famiglie, fra cui consigli di lettura per bimbi e genitori, e la collaborazione per la realizzazione di libri con l'Editrice Mangrovie. All'interno della settimana della lingua madre offre letture nelle diverse lingue dei bimbi e favole tradotte in italiano. Ha un progetto con un'insegnante comunale, "Leggere ad alta voce", in cui si legge per gli altri, i più grandi per i più piccoli. Per l'italiano L2 ha laboratorio²⁷⁰ intensivo di lingua italiana per la comunicazione per alunni non italofofoni arrivati in corso d'anno, così come corsi di italiano delle discipline dalla terza elementare in poi. Ha avuto il progetto "Smontando s'impara" per alunni non italofofoni con un livello avanzato di italiano segnalati dalle maestre, per poter riflettere sulle strutture più complesse della lingua, con un incontro a settimana per ca. 10-15 volte. E' stata scuola capofila del progetto "Multilinguismo a scuola":²⁷¹ attualmente offre corsi di arabo, romeno e cinese.²⁷²

Un'insegnante della elementare Parri di Pinerolo descrive in (Ciafaloni 2006: 45) la **Biblioteca interculturale di Pinerolo**:²⁷³

La Biblioteca interculturale svolge un ruolo fondamentale non solo all'interno della scuola, accogliendo intere classi ed accompagnandole in percorsi di animazione alla lettura, ma anche all'esterno. La biblioteca è a disposizione dei familiari degli alunni con materiale bilingue e degli insegnanti provenienti da altre scuole con materiale didattico per l'insegnamento della lingua italiana.

"Ormai si è diversificato molto il pubblico, vengono i bambini di questa scuola con i genitori a prendere libri e i genitori scoprono che possono prenderli anche loro. Vengono i cittadini del mondo che hanno bisogno di leggere nella propria lingua, c'è una mamma che è da poco a Pinerolo e prende tutto quello che è in arabo, va bene tutto. Questi cittadini prendono anche molti libri bilingue per imparare l'italiano, prendono i libri per bambini nella loro madrelingua per insegnare ai bambini a leggere perché nelle elementari c'è molto questa cosa che insegnano ai loro figli a leggere e scrivere nella loro lingua. [...] Il pubblico è molto variegato, poi continuano ad esserci insegnanti che vengono soprattutto per il materiale sulla didattica per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. [...] Noi abbiamo due sezioni per ogni classe, c'è una biblioteca di sezione però questa è una risorsa in più, i libri sono molti e sono tutti libri legati all'educazione delle diversità. I libri per le classi prime, seconde, terze li leggo tutti prima di metterli a scaffale perché sono libri che poi sono letti dei bambini da soli." (*insegnante scuola elementare Parri di Pinerolo - Biblioteca interculturale*).

A 5.4 Le commistioni

Vinicio Ongini (2011: 28-33) descrive la situazione a **Barge**, nella piemontese Valle Infernotto, dove si estrae uno gneiss grigio molto ricercata, chiamato "pietra di Luserna", e dove ormai la maggior parte degli scalpellini e dei cavatori viene dallo Zhejiang.²⁷⁴ Questo ha rivoluzionato la scuola locale, i compagni cuneesi dai bambini e ragazzi di origine cinese imparano non solo la maggiore autonomia e un grande rispetto delle cose comuni, ma provano a raggiungere le loro competenze approfondite in matematica e scienze. **L'insegnante delle medie di matematica sta adattando il programma italiano a quello cinese**, perché vorrebbe che i suoi allievi italiani diventassero bravi in matematica come i

267 <http://www.5xk.it/home.php>.

268 Si può leggere anche presso le biblioteche per ragazzi torinesi.

269 V. <http://arigabelli.gov.it/>. Incontro del 7 febbraio 2014 con Vanda Losco.

270 Questo avviene grazie al sostegno della dirigente scolastica che rinuncia per alcune ore alla collaborazione della sua vicaria affinché quest'ultima possa tenere il laboratorio.

271 Progetto nato nel 2007 all'interno dell'USR per diffondere l'italiano e le lingue di famiglia, come continuazione del progetto "Multilinguismo in classe" e andato avanti fino al 2011; pur venendo citato in diversi documenti, la scrivente non ha trovato un numero di protocollo e una data in cui esso è stato ufficialmente stipulato.

272 Le prime due lingue con insegnanti distaccati dalla Romania e dal Marocco, l'ultimo grazie a una collaborazione con l'Associazione *Zhisong* chiedendo un contributo alle famiglie.

273 Ancora oggi aperta e attiva, cfr. <http://www.dd4pineroio.gov.it/biblioteca-adlis>.

274 Da Barge, a sua volta, a cavallo fra Ottocento e Novecento sono migrate molte persone verso l'Argentina. V. anche l'aggiornato sito della Regione Piemonte dedicato a "Emigrazione e piemontesi nel mondo" <http://www.regione.piemonte.it/emigrazione/aire.htm>.

suoi allievi cinesi. Ai campionati provinciali di scacchi vanno i ragazzi cinesi, li vincono e tornano a casa come campioni di Barge, la loro città.

Il progetto altoatesino **Diversity4kids**²⁷⁵ parte dal dato di fatto che per bambini e adolescenti la convivenza con compagni stranieri fa parte della quotidianità scolastica, molto più che non per la generazione dei loro genitori; essa rappresenta una sfida e un'opportunità nella misura in cui le scuole riescono ad essere "scuole della diversità", preparando gli alunni a un mondo sempre più globalizzato, visto che l'apertura interculturale diverrà più che mai un'attitudine essenziale per sapersi muovere in ambito sociale ed economico. Attraverso attività ludiche (grazie a kit di gioco, e all'offerta di giochi di ruolo e di laboratori teatrali e biografici) allievi fra gli 8 e i 14 possono rafforzare la propria identità sviluppando contemporaneamente un approccio positivo alla diversità. Gli atteggiamenti degli studenti verso persone appartenenti ad altre culture vengono affrontati all'interno di un approccio di peer education, così da formare le competenze necessarie per un rapporto positivo con la diversità.

Il programma tedesco di **borse di studio** della Fondazione Hertie **Horizonte**²⁷⁶ è dedicato a **educatori e insegnanti con retroterra migratorio**, che durante i loro studi universitari vengono supportati sia dal punto di vista economico che da quello formativo, visto che si tratta spesso di studenti che frequentano l'università per primi nelle loro famiglie, e quindi in famiglia non possono venir consigliati e supportati. E' nato nel 2008 e si concluderà nel 2017, ha coinvolto a oggi studenti con biografie migratorie molto differenziate, che una volta attivi nelle scuole potranno diventare **per i numerosi bambini e i ragazzi con retroterra migratorio modelli competenti a cui ispirarsi e con cui identificarsi**. Con questo programma si vuole accrescere la diversificazione e l'equità in ambito educativo. Gli ex borsisti fanno parte della rete nazionale della fondazione.

A 5.5 L'orientamento scolastico

Laura Barbirato (2014) descrive un progetto, attivo da tre anni, di **orientamento tramite educazione fra pari** nella **scuola media "Maffucci" di Milano**. La scuola si trova nel quartiere periferico ex industriale della Bovisa, a forte flusso migratorio (degli oltre 1400 alunni frequentanti l'Istituto Comprensivo, oltre il 50% proviene da famiglie immigrate, vi sono 46 etnie diverse, un alto tasso di nuovi arrivi e di turn-over). Il progetto di orientamento prevede che fin dal secondo anno delle medie alcuni ex alunni frequentanti le diverse scuole superiori, tornino alla scuola media a illustrare ai compagni il funzionamento delle loro nuove scuole. Gli "orientatori" sono in gran parte alunni di origine immigrata e rappresentano "modelli di successo scolastico" per i compagni, inoltre possono rispondere alle loro domande anche utilizzando la lingua madre. In terza media gli orientatori accompagnano gli alunni della "Maffucci" agli "open day" organizzati dalle scuole superiori, e assistono le famiglie nell'iscrizione online, rimanendo a disposizione per informazioni e chiarimenti anche nel periodo successivo. Il tutoraggio continua quando i compagni cominciano la scuola superiore, e si prolunga nel corso di tutto il primo anno, così che i ragazzi neoiscritti hanno sempre un punto di riferimento nella nuova scuola. Gli insegnanti, oltre a compiti organizzativi, hanno la responsabilità di individuare i possibili futuri "orientatori" e formarli, a loro volta questi ultimi sentono di poter essere utili ai compagni, riuscendo a immedesimarsi in problemi che hanno vissuto direttamente pochi anni prima, e si rafforzano nella loro autostima. Dopo il primo triennio di esperienza si valuta che questo progetto di orientamento e affiancamento abbia ridotto estremamente, fin quasi ad azzerarlo, l'abbandono scolastico degli alunni della "Maffucci" nel primo biennio delle superiori; inoltre ha contribuito a creare reti relazionali tra ragazzi e famiglie all'interno del quartiere, offrendo occasioni per incontri e condivisioni, come lo svolgimento dei compiti e lo studio domestico.

La **Provincia di Milano** ha istituito stabilmente presso il proprio Assessorato all'Istruzione l'ufficio del **progetto "Non uno di meno"**,²⁷⁷ che **accompagna gli alunni stranieri adolescenti** per garantire loro pari opportunità di istruzione. Gli interventi si concentrano sul **passaggio fra medie e superiori e sull'inserimento nei percorsi formativi professionali** dei ragazzi che arrivano in Italia dopo i quattordici anni. Obiettivo del progetto è migliorare la riuscita scolastica di questi alunni, contrastare l'insuccesso e la dispersione scolastica, per raggiungere una loro piena scolarizzazione.

Sempre a **Milano** lo sportello **"Cerco-Offro Scuola"**,²⁷⁸ nato come progetto sperimentale,²⁷⁹ nel 2015 è diventato un **servizio strutturale**. Si tratta di uno **sportello di orientamento scolastico** in cui

²⁷⁵ Nato originariamente nel 2008 nella UNESCO Hauptschule di Bad Goisern in Austria, per informazioni sul progetto attuale v. <http://www.diversity4kids.eu/it>.

²⁷⁶ <http://www.horizonte.ghst.de/%C3%Bcber-horizonte/horizonte-programm>.

²⁷⁷ <http://www.cittametropolitana.mi.it/scuola/nonunodimeno/presentazione.html>.

²⁷⁸ V.

http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/servizi/educazione/servizi_per_adolescenti/prevenzione_dispersione_scolastica/Cerco_Offro_Scuola.

insegnanti e mediatori culturali accolgono ragazzi e ragazze tra i 14 e i 25 anni insieme alle loro famiglie, così come i genitori che desiderano **preparare l'inserimento scolastico** dei figli in via di **ricongiungimento familiare**. Oltre al materiale consegnato alle famiglie è stata creata una **"Scheda Informativa sull'iscrizione al sistema scolastico italiano"** che viene messa a disposizione dei **consolati esteri a Milano** e di **quelli italiani all'estero**, per aiutare le famiglie nella fase di programmazione del ricongiungimento. Il servizio, attraverso colloqui individuali dietro appuntamento, accompagna ad una scelta consapevole del percorso scolastico-formativo. I servizi offerti sono: una prima accoglienza per l'individuazione dei bisogni, una consulenza sulle strategie di ricerca della soluzione più adatta per l'inserimento scolastico su diversi livelli, incluso l'orientamento universitario, informazioni riguardanti corsi di italiano L2 e corsi di formazione professionale, così come extrascuola. Si aiuta nella ricostruzione della carriera scolastica e nella preparazione della documentazione richiesta; inoltre si collabora nella ricerca di scuole superiori e corsi di formazione professionale; infine vengono individuate risorse extrascuola e di socializzazione.

A **Torino** nell'a.s. 2013-14 l'associazione **Giovani Musulmani Italiani GMI**²⁸⁰ ha realizzato il **progetto pilota**²⁸¹ **"Centra il Futuro! Orientamento al Mondo del Lavoro e L'Istruzione Post-Diploma"**. Esso parte da studi e osservazioni che rilevano che molti ragazzi iscritti all'università si trovano di fronte a scelte non corrette, perché prese con scarse informazioni, in assenza di un progetto di orientamento e alla valutazione delle scelte in base al valore sociale di certe professioni. Il progetto vuol essere un percorso di orientamento affiancato ad un'attività di ricerca, così da fornire ai giovani partecipanti gli strumenti per individuare i propri talenti insieme fornendo loro un quadro chiaro dalle possibilità di istruzione post-diploma e del mondo del lavoro e delle professioni per arrivare ad individuare la professione più adatta e il percorso per arrivarci.

A 5.6 La collaborazione con le famiglie

Nello studio dell'Unione Europea per il supporto in ambito dell'istruzione degli allievi neoarrivati (PPMI 2013a: 106) l'**associazione interculturale torinese ASAI** (v. p. 265), che oltre a offrire innumerevoli attività per i bambini e le ragazze, propone incontri per le famiglie e laboratori per i genitori, viene citata come esempio di buona pratica nell'ambito della **collaborazione con i genitori**, per la promozione del dialogo interculturale e per il supporto alla loro integrazione, fattori che influenzano positivamente l'integrazione dei figli a scuola.

Il **Centro interculturale della Città di Torino** dal 2017 offre il corso **"Parliamo di scuola!"**,²⁸² si tratta di 8 incontri gratuiti in orario antimeridiano, **con genitori stranieri** con una competenza in italiano almeno di livello A2, per conversare in italiano e **per capire il mondo della scuola**. Il corso vuole fornire una panoramica del sistema scolastico italiano, del suo funzionamento, dei suoi valori e delle sue opportunità; desidera inoltre aumentare la capacità di interazione e di dialogo all'interno del sistema scolastico, migliorando le competenze linguistico-comunicative dei partecipanti.

All'interno della **comunità italiana in Germania**²⁸³ vi sono **"Progetti per genitori"** in **cooperazione fra scuole, Consolati e Ambasciata**, per realizzare incontri informativi dedicati ai genitori, in italiano, sul sistema scolastico tedesco e sulle sue significative differenze rispetto a quello italiano, fornendo loro interlocutori per corsi di tedesco sui diversi livelli e per doposcuola. In queste occasioni si sottolinea l'importanza di investire sul presente e sul futuro scolastico e formativo dei figli, e si forniscono strumenti concreti per accompagnarli. Al loro interno vi sono anche **"Progetti di lettura"** per sensibilizzare i genitori sul valore dell'apprendimento dell'italiano con offerte concrete (incontri sull'importanza della lettura con "valigie delle storie" e consigli di lettura, scaffali bilingui nelle biblio-

279 Si tratta del risultato di un gruppo di lavoro composto da insegnanti e presidi di scuole medie e superiori, insegnanti del Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente del Comune di Milano, ed Educatori del Servizio SEAD Poli START Orientamento del Comune di Milano.

280 <http://giovanimusulmani.it/>.

281 Affiancato dai partner istituzionali Assessorato al Lavoro, Formazione e Orientamento della Provincia di Torino, e dall'Assessorato alle Politiche di Integrazione e Pari Opportunità del Comune di Torino, così come dai Partner Tecnici la Cooperativa Sociale ORSO e il Centro di Ricerca FIERI; finanziato dalla Compagnia di San Paolo. Per ulteriori informazioni v. <http://www.comune.torino.it/circ7/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2582>.

282 Obiettivi specifici del corso sono: avere chiara l'offerta del percorso scolastico in Italia; conoscere le linee guida della scuola in termini di patto con le famiglie, di percorsi specifici, di regole generali; conoscere gli organi di rappresentanza; capire il sistema di valutazione e le opportunità per l'orientamento nel percorso scolastico dei propri figli; sapere come iscrivere i figli, come leggere i documenti e le circolari emesse dalla scuola; conoscere i servizi offerti dalla scuola e dal territorio; utilizzare al meglio i diversi canali di comunicazione: dal diario ai colloqui con gli insegnanti; affrontare le eventuali difficoltà e dinamiche della convivenza e dei rapporti con i coetanei. V. <http://www.interculturatorino.it/formazione/parliamo-di-scuola-2016/>.

283 V. Giuseppe Assandri (2006: 440) e Ada Aimonetto e Ivo Noldin (2006: 468).

teche di quartiere da cui attingere, settimana e festa del libro per avvicinare genitori e figli alle biblioteche). Una delle proposte è una lettera di benvenuto bilingue per ogni nuovo nato, che informi le famiglie su proposte e interlocutori nella propria città.

Nel quartiere di **Berlino** di Neukölln dal 2004 esiste il progetto delle **Stadtteilmütter**,²⁸⁴ le "**mamme del quartiere**", donne con retroterra migratorio fluenti nella loro lingua di origine e in tedesco, che per sei mesi frequentano un corso di formazione per potere poi andare nelle case delle altre mamme, incontrarle e informarle sulle opportunità che offre il territorio, partendo dal sistema scolastico, per passare poi all'alimentazione, allo sviluppo psicofisico di bambini e adolescenti, fino alle possibilità di un'educazione senza violenza. A volte sono d'aiuto per compilare moduli e accompagnare negli uffici, a volte si sviluppano discorsi più ampi sull'educazione bilingue, o su come bilanciare un'educazione che non tagli le radici dal paese di origine senza isolarsi nel nuovo paese. Senza le competenze plurilingui e interculturali che queste donne portano con sé, non si potrebbe svolgere quest'importante attività di avvicinamento dei genitori e di informazione, premessa per un **accompagnamento attivo** da parte di questi ultimi nel **percorso scolastico dei figli**.

Il **Centro Multilingue di Bolzano e la Mediateca Multilingue di Merano** propongono da tempo numerosi strumenti per il **sostegno del plurilinguismo precoce**.²⁸⁵ Il Dipartimento provinciale cultura italiana partecipa da anni, tramite l'Ufficio bilinguismo e lingue straniere, assieme a Rai Fiction e alla Comunità Europea, alla realizzazione di "Hocus & Lotus", una serie di cartoni animati in 5 diverse lingue realizzati per promuovere l'accostamento precoce alle lingue. Questi centri offrono inoltre informazioni (tramite opuscoli sul bilinguismo²⁸⁶ e le "Lettere ai genitori"²⁸⁷) sull'acquisizione precoce delle lingue e promuovono iniziative culturali e sociali. Il Centro Multilingue ha selezionato una serie di testi divulgativi (all'interno della sezione specialistica "Educazione bi- e plurilingue") e una lista di siti internet²⁸⁸ contenenti suggerimenti e strategie concrete su come sostenere l'apprendimento precoce di più lingue a casa, a scuola e nel tempo libero. E' possibile prendere in prestito molti materiali diversi, inclusi podcast gratuiti in formato audio e video di cartoni animati, canzoni e fiabe in diverse lingue. Presso la Mediateca di Merano è attivo un *Kids corner* che propone ogni anno progetti di animazione in tedesco e in inglese per bambini della scuola materna ed elementare. Accanto alle attività di animazione, anche la Mediateca offre una serie di materiali multimediali di avvicinamento alle lingue pensati per i bambini.

Il Consiglio d'Europa con il progetto **IPPIE**²⁸⁹ ha messo a disposizione degli insegnanti un **sito** (attualmente in inglese e francese) che contiene materiale informativo sui **benefici del coinvolgimento delle famiglie in una educazione plurilingue e interculturale**, con l'obiettivo che scuole e famiglie interagiscano e collaborino in questo senso, proponendo ad esempio una serie di attività.

A 5.7 Il coordinamento possibile e la formazione

Fiorella Farinelli (2016b) descrive l'**odissea di bambini e ragazze ricongiunti a anno scolastico già cominciato**, soggetti da una parte all'obbligo di frequenza, e che non infrequentemente **non riescono a trovare una scuola disposta ad accettarne l'iscrizione**. Alternative possibili ai ricorsi in carta da bollo degli avvocati dell'associazionismo sono le **buone prassi di alcune regioni**: in Emilia Romagna le Questure, che sanno dei figli ricongiunti prima che arrivino, ne informano tempestivamente l'amministrazione scolastica, così da facilitare una corretta programmazione dell'offerta e riservare dei posti a scuola ai neo-ricongiunti. In Lombardia e Friuli vi sono accordi per permettere la frequenza ai CPIA già ai 15enni.

In **Alto Adige**, Provincia a Statuto Autonomo anche in ambito di Istruzione, dall'a.s. 2007/2008 all'interno dei Centri di consulenza pedagogica esistono sette "**Centri Linguistici**"²⁹⁰ **di consulenza e di coordinamento per l'integrazione di bambine/i e di adolescenti con background migratorio**. Lavorano per tutti i gruppi linguistici, e per tutte le scuole di ogni ordine e grado. Dispongono di personale e risorse certe, effettuano una programmazione annuale delle attività che viene sottoposta a va-

284 V. <http://www.stadtteilmuetter.de/>.

285 Informazioni prese da <http://www.provincia.bz.it/cultura/lingue/plurilinguismo-precoce.asp>.

286 Qui sono scaricabili i "Dieci suggerimenti per crescere un bambino in più lingue" http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Mehrsprachigkeit_Tipps_ita%281%29.pdf.

287 Le "Lettere ai genitori" sono realizzate dal Dipartimento per la Cultura tedesca e sono disponibili anche in italiano, si tratta di pubblicazioni di piacevole lettura di ca. un'ottantina di pagine ciascuna che, per "gradoni" di crescita, danno informazioni e suggerimenti per la crescita, anche bilingue, dei figli, sono scaricabili qui <http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/jugendarbeit/2956.asp>.

288 Consultabile qui <http://www.provincia.bz.it/cultura/lingue/links.asp>.

289 *Involving parents in plurilingual and intercultural education* (Coinvolgere i genitori in un'educazione plurilingue e interculturale), v. <http://parents.ecml.at/Home/tabid/4187/language/en-GB/Default.aspx>.

290 <http://www.bildung.suedtirol.it/index.php/referate/migration/>

lutazione, per poter ri-progettare gli interventi nell'anno scolastico successivo. Offrono consulenza ai Dirigenti scolastici, ai docenti (a cui vengono proposte anche attività mirate di formazione), ai referenti interculturali e forniscono informazioni alle famiglie degli alunni migranti, anche tramite opuscoli in 16 lingue. Per gli allievi attivano laboratori linguistici nelle lingue di scolarizzazione, italiano L2 e tedesco L2, con moduli intensivi, laboratori con orario flessibile e moduli su più livelli distribuiti su tempi più lunghi, anche nel periodo estivo. I facilitatori linguistici, assunti dall'Istituto Pedagogico tedesco, vengono utilizzati per attivare i moduli di laboratorio sulla base dei bisogni, tramite la collaborazione fra docenti delle scuole e i coordinatori dei Distretti. Sono attivi inoltre nella mediazione culturale (con assegnazione alle scuole di "pacchetti orari" in base al bisogno effettivo), per progetti di educazione interculturale e per corsi di L1 (le lingue vengono individuate in base alle esigenze specifiche).

Ad esempio nel 2015 Maria Arici vi ha pubblicato *Verso una nuova cittadinanza*, che ispirandosi alle "Linee guida 2012 per le istituzioni scolastiche e formative della provincia di Trento – Inserimento e integrazione degli studenti stranieri", offre una **documentazione concreta e completa**²⁹¹ a cui le scuole possono attingere.

In **Gran Bretagna** il Dipartimento per Bambini, Scuole e Famiglie all'interno di una strategia educativa nazionale si occupa di fornire **materiali informativi** per genitori e educatori di bambini **in ambito prescolare** che usino l'inglese come L2, uno di essi è la guida *Supporting children learning English as an additional language*,²⁹² fra gli argomenti affrontati l'**importanza delle lingue di famiglia** e il **sostegno del bilinguismo**.

A **Torino** l'Associazione "**Il Nostro Pianeta**" (v. p. 265) ha realizzato *La scuola inclusiva nell'Italia che cambia. Manuale per insegnanti*,²⁹³ pubblicato nel 2010, che vuole **accompagnare e sostenere gli insegnanti di scuola superiore in ogni fase dell'inserimento scolastico di un allievo non italofono**, offrendo spunti di azione e risposte concrete. E' nato dalla collaborazione dell'associazione con un gruppo di insegnanti di Torino all'interno del POSF (Progetto Orientamento e Successo Formativo), un intervento di sostegno alle fasi di orientamento, ri-orientamento e inserimento di allievi di italiano L2 nella scuola superiore, sviluppatosi tra il 2008 e il 2010 a Torino.

L'istituto comprensivo **Aristide Gabelli** (v. p. 592) di Torino ha **collaborazioni** con l'Associazione Mamre per laboratori interculturali per l'integrazione e l'accoglienza, offre uno sportello di consulenza per alunni stranieri e famiglie in difficoltà. Attiva progetti sulle classi con le Associazioni di Quartiere, e la Rete di scuole per l'Intercultura. Offre, in collaborazione con SPI, CGIL e USR Piemonte, la "Scuola delle mamme" per approfondire la conoscenza della lingua italiana e favorire l'integrazione. Si appoggia a mediatori culturali per facilitare i contatti con le famiglie straniere. Collabora in maniera permanente con la neuropsichiatria infantile e i servizi di logopedia e di riabilitazione, e ha attivato uno sportello scuola-servizi sociali, per alunni e famiglie in difficoltà.

A **Matera** l'Associazione **Tolbà** ha pubblicato all'interno del progetto Samarcanda finalizzato all'aggiornamento degli insegnanti e allo scambio socioculturale tra comunità native e straniere, dei **quaderni di didattica interculturale** dedicati alle diverse discipline (matematica, storia, geografia, L2), e il video in più lingue "Il librino delle parole magiche".²⁹⁴

La **Cooperativa Emmanuele di Cuneo**,²⁹⁵ la Caritas di Mondovì e il consorzio Monviso solidale collaborano per favorire il successo scolastico e formativo dei ragazzi stranieri, creando una **rete fra scuole medie e superiori, extrascuola e famiglie**. I primi progetti nel 2009 furono "Mamma, papà, mi aiutate a fare i compiti" e "Hic non sunt leones", la loro evoluzione è poi stata "Riuscire", "Riuscire di +" e infine **"Riuscire di + insieme"**. Per arrivare a una realizzazione partecipata i coordinatori di progetto coinvolgono educatori, gli insegnanti referenti di ogni scuola, insegnanti di italiano L2, mediatori culturali e compagni coetanei. Alcuni interventi (rinforzo linguistico, studio assistito, attività ludiche) hanno luogo durante i centri estivi, altri (rinforzo linguistico e scolastico, gruppi di studio, ri-orientamento anche tramite pari italiani e stranieri) come accompagnamento individuale o in piccolo gruppo, infine vi è uno sportello itinerante con la presenza di un mediatore linguistico per i colloqui genitori-insegnanti, la consegna delle pagelle e le riunioni, così come per l'elaborazione e la distribuzione di materiali utili per genitori non italofoni.

291 I materiali, scaricabili dal portale della scuola trentina <https://www.vivoscuola.it/>, contengono: Traccia per biografia, Presentazione semplice Istituto, Scheda PDP, Esempio PDP, Scheda laboratorio L2, Schede passaggio, Appendice abilità linguistiche, Appendice strutture grammaticali, Appendice strategie e strumenti.

292 Scaricabile ad es. da <http://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/early-years>.

293 Scaricabile da <http://www.ilnostropianeta.it/wp-content/uploads/2010/09/manuale-per-insegnanti.pdf>.

294 Visualizzabile <https://youtu.be/iBmXNV0akOo>. Vi sono versioni in albanese, arabo, francese, italiano, spagnolo e wolof accessibili dalla categoria "Documentazione" del sito dell'Associazione <http://www.associazionetolba.org/>.

295 <http://www.emmanuele-onlus.org/sample-page/chi-siamo-2/cv/>.

EUCIM-TE²⁹⁶ è un progetto multilaterale Comenius finanziato dalla Commissione Europea per **formare insegnanti di L2** che possano offrire un **insegnamento inclusivo e non additivo ai figli di immigrati, con particolare attenzione alla lingua delle discipline**. Questo tipo di didattica prevede una modifica nel curriculum della formazione degli insegnanti affinché tutti siano qualificati per insegnare a studentesse e studenti di minoranze etniche e linguistiche, visto che attualmente nessuno degli stati della UE lo prevede in maniera generalizzata. Il progetto quindi vuole migliorare la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti elaborando un curriculum di base basato sulle competenze e un manuale europeo, tradotto e adattato alle diverse realtà nazionali, che porti a modifiche sostanziali nella formazione degli insegnanti, anche attraverso delle Teacher Education Partnerships (TEP), fino a una modifica degli esami di stato per insegnanti, che contemplino anche queste esigenze.

In Germania esisteva il programma di formazione **Förmig** (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*),²⁹⁷ diventato nel 2013 **Diversity in Education Research**. In dieci Länder tedeschi, grazie alla **cooperazione fra asili, scuole, enti locali, terzo settore e assistenza sociale**, in stretta **cooperazione con l'Università di Amburgo**, ci si è concentrati nel **diagnosticare e migliorare le competenze linguistiche di bambine e ragazzi con retroterra migratorio**. Ciò avviene grazie a una **formazione mirata per l'educazione linguistica dei propri studenti bilingui** (diagnosi linguistica, formazione linguistica continua in tutte le discipline, e in lingua letteraria e scritta). Si parte dalle competenze linguistiche globali degli studenti, sia nella lingua di scolarizzazione (il tedesco) che nella lingua di famiglia, per sviluppare il loro bilinguismo, ampliando anche le loro competenze, anche nello scritto, in lingua di famiglia. Le sue attività si basano sui dati della ricerca internazionale che mostra come il bilinguismo diventa una risorsa individuale e sociale quando chi cresce in due lingue ha accesso alla lingua scritta in ambedue: le capacità comunicative e la letteralità toccano quindi, insieme, la lingua di scolarizzazione, quella di famiglia e le lingue straniere apprese. Contemporaneamente ha luogo una valutazione di tipo accademico per ottimizzare le pratiche esistenti e per estendere le buone pratiche. Vi è poi una parte di ricerca sul campo per verificare interazioni fra il capitale familiare e sociale degli studenti e l'agire delle scuole (partendo dalla pratica didattica quotidiana e dalle risorse materiali e personali dedicate), così da pianificare in modo pratico l'agire linguistico con bambine e ragazzi con retroterra migratorio, Ingrid Gogolin (1998: 65) spiega:

Una buona formazione linguistica per bambini e studenti con retroterra migratorio non è utile solo per questi, ma per tutti gli studenti, anche quelli senza una storia migratoria e che crescono e vivono da monolingui.

Fine ultimo è che in tutti i Länder della Germania insegnanti ed educatori possano contare su istituzioni di riferimento che li accompagnino e li sostengano nella formazione e nell'aggiornamento, nella soluzione di problemi e nello sviluppo di strategie mirate. Esempi ben funzionanti sono gli "Ethnic Minority Achievement Services" EMAS in Inghilterra o il progetto "Qualität in multikulturellen Schulen"²⁹⁸ nel cantone di Zurigo in Svizzera.

Il Servizio Istruzione della **Provincia Autonoma di Trento** ha una **referente per l'intercultura**²⁹⁹ che attua azioni di promozione, supporto e monitoraggio per l'integrazione degli alunni stranieri; coordina attività di formazione e di aggiornamento dei facilitatori linguistici e dei mediatori interculturali; collabora con l'Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi (IPRASE) e con il Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante; collabora anche con il Servizio scuola dell'infanzia, istruzione e formazione professionale per l'assegnazione delle risorse umane e del Fondo qualità; coordina poi il **Centro Interculturale Millevoci**. Questo centro nasce nel 1998 da un Protocollo d'Intesa tra diversi enti³⁰⁰ per sostenere e promuovere un'integrazione attiva fra studenti di diversa provenienza geo-culturale (inclusi Sinti e Rom) e l'intera società attraverso un lavoro integrato tra scuole, associazioni e territorio. Si occupa principalmente dell'integrazione dei minori di recente immigrazione con interventi di accoglienza, di sviluppo linguistico in L1 e L2 e di mediazione interculturale. Offre consulenza, documentazione, formazione e sostegno nella progettazione di attività, anche in rete. Nel 2006 prima, e nel 2012 poi, il Dipartimento di Istruzione, Università e Ricerca ha elaborato delle **Linee Guida per le Istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento: Inserimento e integrazione studenti stranieri** (Provincia Autonoma di

296 <http://www.eucim-te.eu/>.

297 Ovvero "Sostegno di bambini e ragazzi con retroterra migratorio", esso si è concluso nel 2013, v. per trasformarsi in DIVER – Diversity in Education Research (v. rispettivamente <https://www.foermig.uni-hamburg.de/> e <https://www.diver.uni-hamburg.de/de/diver.html>).

298 http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_qiuis.html.

299 <http://www.vivoscuola.it/chi-siamo>.

300 Iprase, Forum trentino per la Pace, Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma di Trento, Comune di Trento, Università degli Studi di Trento-SSIS.

Trento 2012). In esse si indicano le **risorse a disposizione** (il Centro Interculturale con il suo referente, i facilitatori linguistici e i mediatori interculturali, gli scaffali multiculturali), **si specificano i protocolli** di accoglienza, di progettazione e di valutazione didattica, **si danno indicazioni precise rispetto alla L1** (vengono formati gli insegnanti dei corsi di L1) **e all'italiano L2** (sono previsti laboratori di italiano L2 con personale qualificato, dietro a risorse certe), così come sull'**orientamento scolastico** e sulla **formazione in servizio di tutti gli insegnanti**. Nel 2015 Maria Arici ha pubblicato, ispirandosi alle *Linee guida* del 2012, *Verso una nuova cittadinanza*, che offre una **documentazione concreta e completa**³⁰¹ a cui le scuole possono attingere.

L'associazione **Save the Children**, accompagnata dalla **Fondazione Giovanni Agnelli** per il monitoraggio esterno, sostenuta da finanziatori privati, ha messo in piedi il progetto **Fuoriclasse**³⁰² in scuole in aree fortemente svantaggiate dal punto di vista economico e sociale, che al Nord hanno un alto numero di minori di origine straniera. Esso cerca di intervenire alla **radice della dispersione scolastica, nei delicati passaggi da un ciclo scolastico all'altro** (quarta elementare-prima media, seconda media-prima superiore), prima che l'abbandono si compia, ipotizzando che esso sia il punto di arrivo di un percorso scolastico travagliato, fatto di assenze, ritardi, non coinvolgimento della famiglia, tentativi di recupero a settembre, bocciature. L'intervento agisce su due assi: il **rafforzamento delle competenze** incerte dei ragazzi, e il rafforzamento **della motivazione**, per arrivare ad un impegno costante e regolare. Ciò avviene attraverso laboratori motivazionali, campi estivi, sostegno allo studio, consigli consultivi e il coinvolgimento delle famiglie; si tratta di attività sia in orario scolastico che extrascolastico, dentro e fuori gli edifici scolastici. Il monitoraggio scientifico mostra esiti significativi alle medie, meno alle elementari, e come le scuole coinvolte riescano ad essere maggiormente includenti.

Diversity4Kids³⁰³ è un **progetto di integrazione dedicato a bambine tra gli 8 e i 14 anni** per permettere un **confronto sulle differenze interculturali** e per **sperimentare e comprendere i vantaggi della diversità**. L'obiettivo è di sviluppare un kit di metodi didattici ludici interattivi e narrativi in italiano e in tedesco da mettere a disposizione di scuole e altre istituzioni interessate. Attraverso giochi di ruolo, improvvisazione teatrale, laboratori biografici e metodi narrativi vengono veicolati in modo ludico e interattivo i concetti di tolleranza, convivenza e diversità. In Tirolo e in Alto Adige è possibile avvalersi dell'aiuto di facilitatori di giochi formati per l'utilizzo dei diversi metodi didattici inseriti nel kit di gioco. Attraverso il gioco i bambini possono imparare a riconoscere e a superare pregiudizi e atteggiamenti xenofobi e discriminatori. L'obiettivo di Diversity4Kids è quello di favorire la convivenza nelle classi scolastiche, con l'intento di preparare le nuove generazioni a vivere in una società plurale e complessa.

Il progetto **"Giovani investimenti in rete"** (ASAI 2016) nel 2016 ha coinvolto ragazze/i, in particolare delle circoscrizioni VI e VII di Torino, con l'obiettivo di **prevenire e interrompere processi che portano alla dispersione scolastica**. L'ASAI, capofila del progetto, in collaborazione con numerosi altri attori,³⁰⁴ ha realizzato una ricerca-azione strutturando un'**azione di sistema integrata** con alcune scuole del territorio, realizzando interventi di sostegno scolastico per scuole medie e superiori,³⁰⁵ affiancati da attività artistiche ed espressive. I punti cardine del progetto sono stati l'ampliamento di un approccio educativo nei percorsi di istruzione, il rafforzamento della comunità educante, la promozione del protagonismo giovanile unito alla valorizzazione delle realtà periferiche urbane, per arrivare a realizzare interventi innovativi e di sistema. Il progetto si è strutturato in più attività interconnesse fra di loro, in particolare: sostegno scolastico per ragazzi delle scuole medie e superiori, attività di orienta-

301 I materiali, scaricabili dal portale della scuola trentina <https://www.vivoscuola.it/>, contengono: Traccia per biografia, Presentazione semplice Istituto, Scheda PDP, Esempio PDP, Scheda laboratorio L2, Schede passaggio, Appendice abilità linguistiche, Appendice strutture grammaticali, Appendice strategie e strumenti.

302 Il progetto è partito nell'a.s. 2012-13 in tre città del Sud, ma si è presto allargato alle periferie del Nord (Torino inclusa, sono coinvolti l'IC Da Vinci e l'IC Corso Racconigi).

303 Le sue radici si trovano nell'omonimo progetto di ricerca organizzato e diretto con successo dai pedagogisti Gerlinde Liebhart e Karl Kurz (UNESCO Hauptschule Bad Goisern) da settembre 2008 a ottobre 2009 con la partecipazione della Libera Università di Berlino, del Dipartimento di Educazione interculturale e della Facoltà di Pedagogia della Diocesi di Linz. A questo è seguita la "Agenda di impegni per il confronto e la cooperazione transfrontaliera su politiche interculturali" nell'ambito del GECT Euregio Tirolo – Alto Adige – Trentino, approvata il 3.11.2011 a Bolzano dagli Assessori delle tre province/Land, con il coinvolgimento della Provincia di Udine. V. <http://www.diversity4kids.eu/it>

304 Vi è stato il sostegno economico della Fondazione CRT e del Comitato Promotore S-NODI Gabriele Nigro, che ha realizzato il monitoraggio e la valutazione dell'intervento; ha avuto inoltre luogo una stretta collaborazione con la CREARE Foundation (Centre for Research in Arts and Economics), che ha valutato l'impatto sociale e culturale dei progetti attraverso il "Value Based Approach"; con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, che ha realizzato un accompagnamento scientifico in ambito antropologico e giuridico, e con l'IC Regio Parco e l'IIS Bodoni.

305 Inizialmente si pensava di accompagnare i ragazzi nel passaggio da medie a superiori, di fatto le fasce di età coinvolte sono state ampliate in corso d'opera, in un'ottica di prevenzione e dovendo tener conto dell'alto tasso di bocciature nei primi anni delle superiori.

mento per chi frequentava la terza media,³⁰⁶ cantiere artistico, sperimentazione di una co-progettazione fra scuola ed extrascuola in due classi di terza media e prima superiore. Le attività di supporto scolastico³⁰⁷ hanno avuto luogo presso il Centro ASAI di Via Genè tre pomeriggi a settimana coinvolgendo quasi cento studenti di 16 nazionalità diverse (fra cui 10 italiani) provenienti da 29 scuole diverse, a cui sono state offerte anche attività in vari laboratori. Il 94% dei ragazzi sono stati promossi a fine anno scolastico. Il Centro ASAI di Via Baltea si è dedicato ai ragazzi del biennio delle superiori (nella fascia di età 14-18 anni, visto che diversi erano già in ritardo scolastico), le attività hanno coinvolto 63 ragazzi per due volte a settimana, con attività di supporto allo studio in piccoli gruppi e proposte aggregative. Il gruppo era fortemente eterogeneo sia per nazionalità (10 nazionalità diverse, di cui poco più della metà italiani) che per provenienza scolastica (i ragazzi provenivano da 22 istituti differenti). A fine anno i risultati sono stati assai lusinghieri: il 73% dei ragazzi seguiti è stato promosso, il 17% rimandato a settembre e il 10% ha subito una bocciatura. In ambedue i Centri l'eterogeneità delle scuole di provenienza mostra la scarsità di spazi dedicati al sostegno scolastico per i ragazzi delle scuole secondarie, in particolare le superiori.

La Commissione Europea co-finanzia il **progetto Edina**³⁰⁸ "Education of International Newly Arrived migrant pupils" (Scolarizzazione di allievi neo-arrivati) **che fa lavorare in maniera interdisciplinare idecisi politici, scuole e ricercatori di tre diversi paesi:** Finlandia (Helsinki), Belgio (Ghent) e Paesi Bassi (Rotterdam and Utrecht). Il suo primo obiettivo è di **sostenere comuni, scuole e insegnanti nella integrazione di studenti neo-arrivati fra i 6 e 18 anni**, identificando le strategie più adatte per il loro successo scolastico, così da permettere un accesso al percorso scolastico corrispondente alle loro capacità cognitive, ottenere una riduzione dei tassi di abbandono scolastico e supportando le eccellenze, migliorando così l'efficienza degli investimenti nell'ambito dell'istruzione e favorendo la collaborazione fra scuole, comuni e ricercatori. Il programma multi-modulare prevede la formazione - anche sul campo - degli insegnanti, strumenti e risorse per migliorare l'accoglienza, l'osservazione e i processi di transizione dei NAI.

306 Per loro è stato organizzato un percorso di orientamento scolastico per sostenere la scelta corretta per il proprio percorso, e per evitare scelte affrettate dovute a indicazioni sommarie, o sollecitazioni familiari, che non necessariamente coincidono con le reali aspettative e/o capacità della persona.

307 Spiega infatti ASAI (2016: 15):

Il sostegno scolastico rappresenta uno spazio essenziale per favorire lo sviluppo e la crescita dei ragazzi, soprattutto quando pensiamo ad un'utenza particolarmente svantaggiata. Molto spesso le famiglie non sono in grado o non possono supportare i propri figli nella gestione dei compiti e delle richieste scolastiche, ponendo in seria difficoltà i propri figli. Avere a disposizione uno spazio aperto, sicuro e positivo a cui poter affidare i propri figli nelle ore pomeridiane, costituisce un elemento molto importante per determinare il benessere e la qualità della vita delle persone che abitano il quartiere.

308 <https://edinaplatform.eu/>.

A 6 Brogliaccio intervista studenti

Biografia socio-linguistica STUDENTI

intervista n. svolta il scuola/indirizzo/classe
 pseudonimo nome studente
 nome genitore tel/mail
 insegnante italiano referente insegnante LO / mediatrice referente
 abbinata a intervista primo contatto tramite

M F anni cittadinanza/e propria e dei genitori
 Ti interessa la cittadinanza italiana? Perché? Potete mantenere la doppia cittadinanza?
 Sei nato in Italia? SÌ NO In che anno sei arrivato in Italia/a Torino? Quanti anni avevi? Da quanti anni vivi qui?
 I tuoi genitori sono venuti prima di te/quando? Dove/con chi sei cresciuto?
 Quanti siete in famiglia qui a Torino? figlio n. ? di ? Da quanto state tutti insieme?
 Hai un genitore/fratelli altrove?
 Che lavoro faceva tua mamma nel paese origine? E qui? Che studi ha fatto?
 Che lavoro faceva tuo papà nel paese origine? E qui? Che studi ha fatto?

Quali L conosce tua mamma? Come (Scritto+Orale)?

L1		L2		L3		L4		L5		L6	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Quali L conosce tuo papà? Come (S+O)?

L1		L2		L3		L4		L5		L6	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Hanno fatto corsi di italiano?

Ti capita ogni tanto di aiutare i tuoi genitori con l'italiano? Quando/cosa?

Quali L conosce tuo fratello/sorella a? F M, età? Come (S+O)?

L1		L2		L3		L4		L5		L6	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Quali L conosce tuo fratello/sorella b? F M, età? Come (S+O)?

L1		L2		L3		L4		L5		L6	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o		

Quali L conosce tuo fratello/sorella c? F M, età? Come (S+O)?

L1		L2		L3		L4		L5		L6	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Ci sono lingue che voi fratelli capite anche senza averle studiate a scuola? Secondo te perché?

Quale L usi con tua mamma? E' reciproco? E con tuo papà?

Quale L usano gli altri fratelli con tua mamma? E' reciproco? E con tuo papà?

Quando siete a casa, ci sono attività per cui vi viene più spontaneo usare una lingua invece dell'altra?

Quale L usano i tuoi genitori fra di loro?

Quale/i L usate fra fratelli?

Quale/i L usate a tavola?

Quali L conosci tu? Come (per L1+itL2 ascolto, parlato, lettura, scrittura, per le altre scritto+orale)?

LF			italiano			L3		L4		L5		L6	
l	s	a	p	l	s	a	p	s	o	s	o	s	o

C'è una L che usi più volentieri? Perché?

Esiste una lingua più bella? E una più utile?

Puoi dare una tua definizione personale di studente bilingue?

Tu sei uno studente bilingue?

Quali sono i vantaggi e le difficoltà del bilinguismo?

Ti serve adesso essere bilingue? Ti servirà in futuro?

Ti interesserebbe avere informazioni via mail sul bilinguismo? O partecipare a incontri (come/dove?) sul bilinguismo?

Che lingue parlerai fra 20 anni con il tuo partner/i tuoi figli?

Come definiresti la tua identità oggi? Ti senti it, x, tutti e due?

Quali L usi per sognare, pensare fra te e te, parlare con un bebè/con un animale?

Quali L usi per: TV, dvd, navigare in internet, chattare/email, FB, nintendo PS wii, musica, telefono/sms

Quando vedi i tuoi amici nel tempo libero che L usi?

Frequenti qualche associazione (sportiva o altro)? Che L usi?

Quando con la tua famiglia incontrate amici nel tempo libero che L usate?

Frequentate una comunità religiosa? In che L? A scuola frequenti IRC?
 Festeggiate le feste italiane, del PO o tutte e due?
 Avete parenti del paese di origine a Torino? Quali L parli con loro?
 Ricevete visite di famigliari dal vostro paese di origine?
 Ogni quanto tornate nel vostro paese di origine? Quanto tempo state?
 Come comunicate nel frattempo con le persone lontane?
 Nella tua famiglia negli ultimi anni sono cambiate delle abitudini nell'uso delle lingue?

I tuoi genitori capiscono sempre tutto degli avvisi nel diario di scuola?
 Riescono ad andare ai colloqui con gli insegnanti?
 Riescono ad andare alle riunioni/assemblee?
 Ti è capitato di aiutarli con l'italiano per le comunicazioni con gli insegnanti o con la scuola?
 Ci sono mai stati incomprensioni/malintesi con la scuola?
 Conosci la professione di mediatore interculturale?
 Per la tua famiglia sono stati mai coinvolti?
 Arriva una famiglia a Torino e nessuno di loro parla l'italiano: come può aiutare la scuola i genitori e gli studenti?

Di quali paesi sono i tuoi compagni di classe?
 Ci sono compagni del vostro paese in classe? Parli LO con loro?
 In classe la LO viene considerata? Si parla ogni tanto del tuo paese?
 Hai possibilità di studiare nella tua LO? Come? Da quanto tempo? Vorresti continuare? Hai una segnalazione del corso di LO in pagella?
 Altrimenti ti piacerebbe farlo? Come?
 Come hai imparato l'italiano? Ha funzionato?
 Come ti trovi con l'italiano a scuola? Se hai bisogno di chiarimenti per l'italiano a chi ti rivolgi?
 C'è qualche materia in cui sai bene i contenuti, ma hai qualche difficoltà ad esprimerli in italiano?

Leggi volentieri? Cosa? In che L? Hai qualche difficoltà?
 Cosa fai quando non conosci una parola?
 Avete libri per bimbi/ragazzi a casa? In quali L?
 Usi la biblioteca di classe/di scuola? In che L sono i libri?
 Usi la biblioteca di quartiere? In che L sono i libri?
 Ti capita di scrivere cose non scolastiche? In che L?
 Come ti trovi nello scrivere in IT (temi), in LO? Hai qualche tipo di difficoltà?
 Vorresti perfezionare l'IT o la LO in qualche ambito? Come?
 Usi dei dizionari/vocabolari in classe/a casa?

Quali scuole hai frequentato in precedenza (nido, materna, elementare)? Che lingue usavi?
 Come andavi a scuola?
 Come vai oggi a scuola?
 Negli anni sei migliorato o peggiorato?
 Che media di voti hai avuto nell'ultima pagella?
 Hai mai avuto borse di studio?
 Quali sono le tue materie preferite? Quelle che non ami? Perché?
 Quale lingua usi per contare? Come vai di matematica?

Dove/quando fai i compiti/studi?
 Riesci a fare tutto bene?
 Chi ti può dare eventualmente una mano nei compiti/studio?
 In che materie ti aiutano i tuoi genitori?

Cosa è importante per andare bene a scuola e perché succede che non si vada bene a scuola?
 Sono importanti le lingue per andare bene a scuola?
 Sei mai stato mai bocciato o hai perso anni? Perché?
 Come vede la tua famiglia la scuola?
 Come la vedi tu?
 Quale scuola frequenterai dopo la terza media?
 Dopo le scuole superiori vorresti continuare a studiare?
 Dove abiterai fra 20 anni? Che lavoro ti piacerebbe fare?
 E i tuoi genitori dove abiteranno?
 Se diventassi Ministro della Pubblica Istruzione italiana, cosa cambieresti/aggiungeresti/toglierei nelle scuole?

Osservazioni intervistatrice

A 7 Brogliaccio intervista genitori

Biografia socio-linguistica GENITORI

intervista n. svolta il Scuola/indirizzo/classe
 pseudonimo nome genitore
 Genitore di tel/mail
 insegnante italiano referente insegnante LO / mediatrice referente
 abbinata a intervista primo contatto tramite

M F anni cittadinanza/e propria e dei figli
 Le interessa la cittadinanza italiana? Perché? Può mantenere la doppia cittadinanza?
 Di che paese è? Dove è vissuto?
 Il suo partner di che paese è? Dove è vissuto?
 In che anno è arrivato in Italia/a Torino? Quanti anni aveva? Da quanti anni vive qui?
 Suo figlio è nato in Italia? SÌ NO In che anno è arrivato in Italia/a Torino? Quanti anni aveva? Da quanti anni vive qui?
 Quanti siete in famiglia qui a Torino? Ha partner/figli altrove? Da quanto state tutti insieme?
 Che lavoro faceva nel suo paese di origine? E qui? Che cosa ha studiato?
 Che lavoro faceva il suo partner nel suo paese di origine? E qui? Che cosa ha studiato?

Quali L conosce Lei? Come (Scritto+Orale)?

L1		L2		L3		L4		L5	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Ha frequentato corsi di italiano? Per quanto tempo? Ha dei certificati linguistici?

Le piacerebbe perfezionarlo? Come?

Le capita di aver bisogno di aiuto con l'italiano? In che occasioni? Chi la aiuta?

Quali L conosce il suo partner? Come (S+O)?

L1		L2		L3		L4		L5	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Quali L conosce sua/o figlia/o intervistata/o? Come? (LF+italiano ascolto, parlato, lettura, scrittura, ovvero scritto+orale)?

L1		itL2		L3		L4		L5	
l	s	a	p	l	s	a	p	s	o

C'è una L che suo figlio intervistato usa più volentieri? Perché?

Per lui/lei esiste una lingua più bella? E una più utile?

Quali L parla figlia/o A? Come (S+O)? F M, età?

L1		L2		L3		L4		L5	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Quali L parla figlia/o B? Come (S+O)? F M, età?

L1		L2		L3		L4		L5	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Quali L parla figlia/o C? Come (S+O)? F M, età?

L1		L2		L3		L4		L5	
s	o	s	o	s	o	s	o	s	o

Ci sono lingue che i suoi figli capiscono senza parlarle? Secondo Lei perché?

Quale L usa Lei con suo figlio intervistato? E' reciproco? E viceversa? E il suo partner? E' reciproco?

Quale L usa Lei con gli altri figli? E' reciproco? E il suo partner? E' reciproco?

Quando siete a casa, ci sono attività per cui vi viene più spontaneo usare una lingua invece dell'altra?

Quale/i L usate fra voi genitori?

Quale/i L usano i figli fra di loro?

Quale/i L usate a tavola?

Suo figlio è uno studente bilingue? Cosa vuol dire per Lei?

Quali sono i vantaggi e le difficoltà del bilinguismo?

A suo figlio serve ora essere bilingue? Gli servirà in futuro?

Si è rivolto a qualcuno per aver consigli sul bilinguismo dei figli? Usa siti internet, libri, TV?

Le interesserebbe avere informazioni via mail sul bilinguismo? O partecipare a incontri (come/dove?) sul bilinguismo?

Che lingue parlerà Lei fra 20 anni con il suo partner/i suoi figli?

Che lingue parleranno fra 20 anni i suoi figli?

Come definirebbe l'identità di suo figlio oggi? Si sente it, x, tutti e due?

Quali L parla al lavoro?

Quali L usa Lei per: telefono, TV, dvd, computer, musica?

Legge volentieri? Cosa? In che L?
 Avete libri e giornali a casa? In quali L?
 Quando suo figlio si incontra nel tempo libero con coetanei che L usa?
 Suo figlio frequenta qualche associazione (sportiva o altro)? Che L usa?
 Quando come famiglia incontrate amici nel tempo libero che L usate?
 Frequentate una comunità religiosa? In che L? Suo figlio frequenta IRC?
 Quali feste festeggiate? Con chi? In quali L?
 Avete parenti del paese di origine a Torino? Quali L parlate con loro?
 Ricevete visite di famigliari dal vostro paese di origine?
 Ogni quanto tornate nel vostro paese di origine? Quanto tempo state?
 Come comunicate nel frattempo con le persone lontane?
 Nella sua famiglia negli ultimi anni sono cambiate delle abitudini nell'uso delle lingue?

Riesce a capire sempre tutto negli avvisi nel diario di scuola? I figli la aiutano ogni tanto?
 Riesce ad andare ai colloqui con gli insegnanti?
 Riesce ad andare alle riunioni/assemblee a scuola?
 Ci sono mai stati incomprensioni/malintesi con la scuola?
 Sono stati coinvolti mediatori interculturali?
 Arriva una nuova famiglia a Torino e non sanno l'italiano: che cosa può fare la scuola per aiutare i genitori/gli studenti?

Di quali paesi sono i compagni di classe di suo figlio?
 Ci sono studenti del vostro paese in classe col figlio? Parla la LO con loro?
 In classe la LO viene considerata? Si parla ogni tanto del vostro paese?
 Suo figlio ha la possibilità di studiare la LO? Come? Da quanto tempo? Vorrebbe continuare? Ha un voto di LO in pagella?
 Altrimenti le piacerebbe se lo facesse? Come?
 Come ha imparato l'italiano suo figlio? Ha funzionato?
 Come si trova con l'italiano a scuola? Se bisogni di chiarimenti per l'italiano a chi si rivolge?
 C'è qualche materia in cui suo figlio sa bene i contenuti, ma ha qualche difficoltà ad esprimerli in italiano?
 Suo figlio legge volentieri? Cosa? In che L? Ha qualche difficoltà?
 Cosa fa quando non conosce una parola?
 Avete libri per bimbi/ragazzi a casa? In quali L?
 Usa la biblioteca di classe/di scuola? In che L sono i libri?
 Usa una biblioteca di quartiere? In che L sono i libri?
 Come si trova nello scrivere? In IT (temi), in LO? Ha qualche tipo di difficoltà?
 Vorrebbe perfezionare l'IT o la LO in qualche ambito? Come?
 Usa un dizionario bilingue/un vocabolario di IT/LO in classe/a casa?

Quali scuole ha frequentato suo figlio in precedenza (nido, materna, elementare)? Che lingue usava?
 Come andava a scuola?
 Come va oggi a scuola?
 Negli anni è migliorato o peggiorato?
 Che media di voti ha avuto nell'ultima pagella?
 Ha mai avuto borse di studio?
 Quali sono le sue materie preferite? Quelle che non ama? Perché?
 Come va in matematica?
 Dove/quando fa i compiti/studia?
 Riesce a fare tutto bene?
 Chi gli può dare eventualmente una mano nei compiti/studio? Come?
 In che materie Lei e il suo partner aiutano vostro figlio?

Cosa è importante per andare bene a scuola e perché succede che non si vada bene a scuola?
 Sono importanti le lingue per andare bene a scuola?
 Suo figlio è mai stato bocciato o ha perso anni? Perché?
 Voi genitori come vedete la scuola?
 Suo figlio come la vede?
 Quale scuola frequenterà suo figlio dopo la terza media?
 Dopo le scuole superiori vorrebbe che continuasse a studiare?
 Suo figlio dove abiterà fra 20 anni? Che lavoro gli piacerebbe fare?
 E voi genitori dove abiterete fra 20 anni?
 Se Lei diventasse Ministro della Pubblica Istruzione italiana, cosa cambierebbe/aggiungerebbe/toglierebbe nelle scuole?

Osservazioni intervistatrice

A 8 Domande numerate interviste studenti e genitori

dati archivio intervista

- 1 scuola num?
- 2 luogo intervista?
- 3 durata intervista [min]?
- 4 num. intervista collegata
- 5 persona collegata?
- 6 num. questionario insIT collegato
- 7 num. questionario insLF collegato

dati cornice

- 8 genere?
- 9 età?
- 10 generazione?
- 11 tipologia scuola?
- 12 classe?
- 13 regolarità studi?

cittadinanza / cittadinanze

- 14 Cittadinanza/e FI?
- 15 Cittadinanza/e madre?
- 16 Cittadinanza/e padre?
- 17 Cittadinanza/e nuova/o partner (convivente)?
- 18 Interessa cittadinanza italiana?
- 19 Doppia cittadinanza possibile?

il percorso migratorio della famiglia e sua composizione

- 20 FI nata/o in Italia?
- 21 Anno arrivo FI in Italia prima volta
- 22 Età arrivo FI in Italia prima volta
- 23 Anno arrivo FI in Italia seconda volta
- 24 Età arrivo FI in Italia seconda volta
- 25 Da quanti anni FI in Italia?
- 26 Quanti anni complessivamente in Italia?
- 27 FI subito a Torino?
- 28 Quando genitori arrivati in Italia?
- 29 Da quanti anni genitori in Italia?
- 30 Da quanti anni tutti insieme a Torino/in Italia?
- 31 Dove cresciuto FI primi anni?
- 32 Con chi cresciuto FI primi anni?
- 33 Periodo permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 34 Durata complessiva permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 35 Età iniziale permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 36 Con chi permanenza FI in PO senza genitori?
- 37 Motivo permanenza FI in PO senza genitori?
- 38 Num. membri nucleo familiare TO (incl. intervistato)?
- 39 Adulti presenti
- 40 Quanti fratelli (figli) presenti in tutto (incl. int.)?
- 41 Quanti fratelli minori di FI presenti?
- 42 Quanti fratelli maggiori di FI presenti?
- 43 Lavoro mamma in PO
- 44 Lavoro mamma a TO

- 45 Studi svolti mamma

- 46 Lavoro papà in PO
- 47 Lavoro papà a TO
- 48 Studi svolti papà
- 49 Quale genitore (partner) altrove?
- 50 Dove genitore (partner) altrove?
- 51 Dove fratelli (figli) altrove?
- 52 PO di famiglia?

le lingue di famiglia

- 53 Genitori non italofofoni hanno mai frequentato corsi di italiano?
- 54 Genitore (non italofono) vorrebbe perfezionare italiano?
- 55 Figlia/o (o altra persona) aiuta genitori non italofofoni con italiano?
- 56 In cosa figlia/o (o altra persona) aiuta genitori non italofofoni con italiano?
- 57 Quale L compresa ma non parlata da genitore/i?
- 58 Quale L compresa ma non parlata da FI/fratelli (figli)?
- 59 Motivo comprensione L non parlata da FI/fratelli (figli)
- 60 Esistenza LF diversa italiano?

usi linguistici in famiglia

- 61 L FI con mamma
- 62 L FI da mamma
- 63 L FI con papà
- 64 L FI da papà
- 65 L sorelle/fratelli (altri figli) con mamma
- 66 L sorelle/fratelli (altri figli) da mamma
- 67 L sorelle/fratelli (altri figli) con papà
- 68 L sorelle/fratelli (altri figli) da papà
- 69 L fra sorelle/fratelli (figli)
- 70 L genitori fra di loro
- 71 L a tavola
- 72 A casa quale lingua specifica per attività specifica FI?
- 73 A casa quale attività specifica per lingua specifica?

lingue e bilinguismo: valutazioni e riflessioni

- 74 L usata/e più volentieri da FI?
- 75 Motivi L usata/e più volentieri da FI?
- 76 Esistenza L più bella delle altre per FI?
- 77 Esistenza L più utile delle altre per FI?
- 78 Propria definizione persona bilingue
- 79 FI è bilingue?
- 80 Vantaggi bilinguismo?
- 81 Svantaggi bilinguismo?
- 82 Utilità attuale bilinguismo per FI?
- 83 Utilità futura bilinguismo per FI?
- 84 Interesse a informazioni su bilinguismo email/internet?
- 85 Interesse incontri a scuola su bilinguismo?

- 86 Genitore rivolto a qualcuno per avere info/consigli su bilinguismo?
- 87 Genitore si è informato con libri/internet/TV sul bilinguismo?
- 88 L parlata/e fra vent'anni con proprio coniuge / partner?
- 89 L parlata/e fra vent'anni con propri figli?
- 90 L parlata/e fra 20 anni da figli?
- 91 Identità FI oggi

L interiore, dei media e delle interazioni sociali e con PO

- 92 L sogni
- 93 L dialoghi interiori
- 94 L interazioni con bebè o cucciolo di animale
- 95 L TV
- 96 L film non tv (DVD / registrati / internet)
- 97 L internet
- 98 L chat / email
- 99 L facebook / altri social network
- 100 L giochi console (ps, wii, nintendo, x box, ...)
- 101 L musica ascoltata
- 102 L telefono / sms
- 103 L di FI con amici nel tempo libero
- 104 L associazionismo di FI (sport, musica, cultura, ecc.)
- 105 L con amici di famiglia nel tempo libero
- 106 L comunità religiosa
- 107 Frequenza IRC a scuola di FI?
- 108 Paese/i feste festeggiate?
- 109 L feste festeggiate?
- 110 L con nonne/i FI di PO a Torino?
- 111 L con zie/i FI di PO a Torino?
- 112 L con cugine/i FI di PO a Torino?
- 113 Frequenza visite famigliari da PO
- 114 Durata complessiva/anno visite famigliari da PO
- 115 Frequenza viaggi FI in PO
- 116 Durata complessiva/anno viaggi FI in PO
- 117 Modalità comunicazione FI con parenti/amici in PO
- 118 Modifiche abitudini linguistiche in famiglia ultimi anni?
- 119 Quali L usa GI al lavoro?
- 120 Lettura piacere per GI?
- 121 In quali L legge GI?
- 122 Che cosa legge GI?
- 123 In qual L sono libri/riviste di GI a casa?

le lingue dei genitori a scuola

- 124 Genitori capiscono tutto in avvisi di scuola?
- 125 Genitori partecipano a colloqui con insegnanti?
- 126 Genitori partecipano a riunioni/assemblee?
- 127 Figli aiutano genitori con l'italiano per "cose di scuola"?
- 128 Mai incomprensioni/malintesi con scuola?

- 129 Conoscenza professione mediatrice/ore interculturale?
- 130 Attivazione mediatore interculturale per propria famiglia?
- 131 Famiglia non parlante italiano: quali aiuti ai figli?
- 132 Famiglia non parlante italiano: quali aiuti ai genitori?

apprendimento di italiano e LF di figlia/o intervistata/o

- 133 PO compagni di classe di FI
- 134 Uso propria LF in classe di FI?
- 135 Tematizzazione LF/PO in classe?
- 136 Possibilità per FI di studiare LF?
- 137 Studio passato di FI di LF a Torino per anni?
- 138 Studio attuale di FI di LF?
- 139 Desiderio studio di FI di LF in futuro?
- 140 Genitore desidera che FI frequenti corsi di LF?
- 141 Segnalazione corso LF di FI in pagella italiana?
- 142 Quale modalità apprendimento italiano FI?
- 143 Soddisfatto modalità apprendimento italiano FI?
- 144 Italiano a scuola di FI adeguato?
- 145 Quali interlocutori per FI per chiarimenti su italiano?
- 146 Materia con difficoltà espressione contenuti in italiano per FI?

la lettura e la scrittura di figlia/o intervistata/o

- 147 Lettura piacere per FI?
- 148 Generi di lettura preferiti di FI?
- 149 L lettura di FI?
- 150 Difficoltà lettura in LF per FI?
- 151 Difficoltà lettura in italiano per FI?
- 152 Strategie utilizzate da FI se non conosce parole?
- 153 A casa libri per bambini/ragazzi? In quali L?
- 154 Utilizzo di FI biblioteca classe/scuola?
- 155 L libri biblio classe/scuola?
- 156 Utilizzo di FI biblioteca quartiere?
- 157 L libri biblioteca quartiere?
- 158 Scrittura di FI di testi extrascolastici?
- 159 Adeguatezza di FI nello scrivere testi in it?
- 160 Quali difficoltà scrittura in it per FI?
- 161 Desiderio di FI di perfezionamento it?
- 162 Adeguatezza di FI nello scrivere testi in LF?
- 163 Quali difficoltà scrittura in LF per FI?
- 164 Desiderio di FI perfezionamento LF?
- 165 Uso di FI di vocabolari/dizionari in classe?
- 166 Uso di FI di vocabolari/dizionari a casa?

il percorso scolastico di figlia/o intervistata/o

- 167 Frequenza di FI nido? In quale L?
- 168 Frequenza di FI materna? In quale L?
- 169 Anni frequenza elementari di FI in LF?
- 170 Anni frequenza elementari di FI in it?
- 171 Anni frequenza medie di FI in LF?
- 172 Anni frequenza medie di FI in it?
- 173 Anni frequenza superiori di FI in it.?

dati archivio intervista

- 1 scuola num?
- 2 luogo intervista?
- 3 durata intervista [min]?
- 4 num. intervista collegata
- 5 persona collegata?
- 6 num. questionario insIT collegato
- 7 num. questionario insLF collegato

dati cornice

- 8 genere?
- 9 età?
- 10 generazione?
- 11 tipologia scuola?
- 12 classe?
- 13 regolarità studi?

cittadinanza / cittadinanze

- 14 Cittadinanza/e FI?
- 15 Cittadinanza/e madre?
- 16 Cittadinanza/e padre?
- 17 Cittadinanza/e nuova/o partner (convivente)?
- 18 Interessa cittadinanza italiana?
- 19 Doppia cittadinanza possibile?

il percorso migratorio della famiglia e sua composizione

- 20 FI nata/o in Italia?
- 21 Anno arrivo FI in Italia prima volta
- 22 Età arrivo FI in Italia prima volta
- 23 Anno arrivo FI in Italia seconda volta
- 24 Età arrivo FI in Italia seconda volta
- 25 Da quanti anni FI in Italia?
- 26 Quanti anni complessivamente in Italia?
- 27 FI subito a Torino?
- 28 Quando genitori arrivati in Italia?
- 29 Da quanti anni genitori in Italia?
- 30 Da quanti anni tutti insieme a Torino/in Italia?
- 31 Dove cresciuto FI primi anni?
- 32 Con chi cresciuto FI primi anni?
- 33 Periodo permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 34 Durata complessiva permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 35 Età iniziale permanenza FI in PO senza nessun genitore?
- 36 Con chi permanenza FI in PO senza genitori?
- 37 Motivo permanenza FI in PO senza genitori?
- 38 Num. membri nucleo familiare TO (incl. intervistato)?
- 39 Adulti presenti
- 40 Quanti fratelli (figli) presenti in tutto (incl. int.)?
- 41 Quanti fratelli minori di FI presenti?
- 42 Quanti fratelli maggiori di FI presenti?
- 43 Lavoro mamma in PO
- 44 Lavoro mamma a TO

- 45 Studi svolti mamma
- 46 Lavoro papà in PO
- 47 Lavoro papà a TO
- 48 Studi svolti papà
- 49 Quale genitore (partner) altrove?
- 50 Dove genitore (partner) altrove?
- 51 Dove fratelli (figli) altrove?
- 52 PO di famiglia?

le lingue di famiglia

- 53 Genitori non italofoeni hanno mai frequentato corsi di italiano?
- 54 Genitore (non italofono) vorrebbe perfezionare italiano?
- 55 Figlia/o (o altra persona) aiuta genitori non italofoeni con italiano?
- 56 In cosa figlia/o (o altra persona) aiuta genitori non italofoeni con italiano?
- 57 Quale L compresa ma non parlata da genitore/i?
- 58 Quale L compresa ma non parlata da FI/fratelli (figli)?
- 59 Motivo comprensione L non parlata da FI/fratelli (figli)
- 60 Esistenza LF diversa italiano?

usi linguistici in famiglia

- 61 L FI con mamma
- 62 L FI da mamma
- 63 L FI con papà
- 64 L FI da papà
- 65 L sorelle/fratelli (altri figli) con mamma
- 66 L sorelle/fratelli (altri figli) da mamma
- 67 L sorelle/fratelli (altri figli) con papà
- 68 L sorelle/fratelli (altri figli) da papà
- 69 L fra sorelle/fratelli (figli)
- 70 L genitori fra di loro
- 71 L a tavola
- 72 A casa quale lingua specifica per attività specifica FI?
- 73 A casa quale attività specifica per lingua specifica?

lingue e bilinguismo: valutazioni e riflessioni

- 74 L usata/e più volentieri da FI?
- 75 Motivi L usata/e più volentieri da FI?
- 76 Esistenza L più bella delle altre per FI?
- 77 Esistenza L più utile delle altre per FI?
- 78 Propria definizione persona bilingue
- 79 FI è bilingue?
- 80 Vantaggi bilinguismo?
- 81 Svantaggi bilinguismo?
- 82 Utilità attuale bilinguismo per FI?
- 83 Utilità futura bilinguismo per FI?
- 84 Interesse a informazioni su bilinguismo email/internet?
- 85 Interesse incontri a scuola su bilinguismo?

A 9 Questionario per insegnanti di lettere o di corsi lingua di famiglia

Ricerca su studenti bilingui nelle scuole di Torino: valutazione insegnanti

Cara/o collega,

in primavera ho intervistato alcuni tuoi allievi (o ex allievi) chiedendo loro di auto-valutare uso e competenza di italiano e lingua di famiglia. Ti chiederei ancora due favori, il primo veloce, il secondo SOLO SE hai tempo che ti avanza ;-) Dopo aver compilato questa scheda, puoi gentilmente ri-inviarmela all'indirizzo rr@cascade.de? Nuovamente GRAZIE per la tua disponibilità e collaborazione! Raffaella (Ritucci).

1) Integra l'auto-valutazione delle abilità linguistiche dei tuoi studenti con la tua valutazione¹, completando il seguente schema (uguale a quello presentato agli studenti).

Usa per favore numeri da 1 a 5 (1=molto bene, 2=bene, 3=abbastanza, 4=così così, 5=male).

[illegible]

2) SE avessi ancora tempo che ti avanza :-) ti sarei grata se potessi scrivere tue riflessioni e/o proposte rispetto *alle lingue dei tuoi studenti bilingui e alla scuola italiana* (in generale o pensando a uno studente in particolare come caso esemplare). Scrivi cosa e quanto vuoi :-). Se lo fai indica, se hai piacere che riporti i tuoi commenti nella mia tesi, se vuoi che usi uno pseudonimo (in questo caso scegliilo tu e scrivilo), oppure se preferisci che usi il tuo vero nome.

¹ Nella mia tesi di dottorato tutte le tue valutazioni sono assolutamente anonime e non associabili ad uno studente specifico o alla tua scuola (inoltre sia la tua identità, che quella dei tuoi studenti, così come il nome della tua scuola sono anonimi).

² Nel caso in cui la studentessa/lo studente abbia sostenuto a giugno l'esame di terza media, puoi gentilmente indicare anche il voto invalsi limitatamente alla prova di italiano?

A10 Questionario su corsi-laboratori italiano L2

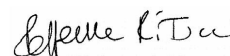
Raffaella Ritucci, via XXXXX, 10145 Torino, tel. 011-XXXXX, fax 011-XXXXX, rr@cascade.de

Raccolta dati su corsi/laboratori italiano L2 (dottorato su "Studenti bilingui nelle scuole multietniche di Torino")

Torino, 29 gennaio 2014

Gentili Colleghe/i,
sono un'insegnante attualmente in congedo per svolgere un dottorato su italiano e lingue di famiglia dei nostri allievi bilingui. Vorrei, fra le altre cose, seguire nel tempo (così da individuare eventuali trend osservabili negli anni) lo sviluppo dell'offerta dei corsi/laboratori di italiano L2 all'interno delle scuole dell'obbligo, non sono però riuscita a trovare dati né tramite USR, né tramite USP, né tramite UTS. L'unica possibilità che mi rimane quindi è di contattare direttamente le singole scuole, così da avere dati documentati e documentabili. Vi sarei molto grata se poteste compilare il questionario¹ qui sotto e rispedirmelo poi via mail o via fax entro il 7 marzo 2014². NB Va benissimo se la tabella viene compilata in forma parziale, indicando delle stime³ e individuando annate significative. Per favore contattatemi se qualcosa non è chiaro. Mille GRAZIE per la vostra collaborazione!

Allegato: lettera presentazione Università



Questionario su **CORSI/LABORATORI di ITALIANO L2**

SCUOLA PRIMARIA / SECONDARIA PRIMO GRADO
nome persona compilatrice: funzione:
data:

	a.s. 2013- 2014	a.s. 2012- 2013	a.s. 2011- 2012	a.s. 2010- 2011	a.s. 2009- 2010	a.s. 2008- 2009	a.s. 2007- 2008	a.s. 2006- 2007	a.s. 2005- 2006	a.s. 2004- 2005
tot. ore per anno corsi per "principianti"										
tot. ore per anno corsi di "italiano per studiare"										
tot. ore per anno tutti corsi itL2										
tot. allieve/i coinvolte/i										
corsi iniziano anche a sett./ott. (Sì/NO)										
numero ore corsi itL2 sufficiente (Sì/NO)										
modalità gestionale/organizzativa										
completamento cattedra (ore/NO)										
finanziamento con fondi scuola (Sì/NO)										
finanziamento tramite fondazioni (Sì/NO)										
corsi gestiti da associazioni (Sì/NO)										
corsi gestiti dal Comune (Sì/NO)										
corsi tramite senior civico/volontari										
inoltre - ore annuali mediazione										

Eventuali commenti e osservazioni:

- 1 Nel caso la vostra scuola comprenda più sedi di primaria e di secondaria I grado, per favore compilate due schede: una coi dati complessivi di tutte le sedi di primaria, l'altra coi dati complessivi di tutte le sedi di secondaria I°. Se non è possibile avere i dati per tutti i plessi, indicate per favore comunque i dati a vostra disposizione.
- 2 Nella mia tesi non compariranno i dati delle singole scuole, bensì quelli cumulativi per tutta la città, divisi fra primarie / secondarie primo grado. Raccolti ed elaborati i dati, invierò una scheda di sintesi alle scuole aderenti a questo progetto,
- 3 In questo caso vi pregherei di aggiungere "ca.".

A11 Lettera ai presidi

1/1

Raffaella Ritucci, via XXXXX, 10145 Torino, tel. 011-XXXXX, rr@cascade.de

scuola
recapito
c.a. nome Dirigente Scolastico**Ricerca sul bilinguismo nelle scuole di Torino**

Egregio Preside,

sono un'insegnante temporaneamente in prestito all'università per svolgere un dottorato su "Scuole multietniche e bilinguismo: vantaggi, difficoltà e chance nel crescere e studiare con più lingue. Un'indagine fra studenti, famiglie, scuole e altri attori a Torino".

La mia ricerca sul campo è un'indagine di tipo qualitativo che tramite interviste vuole analizzare uso, apprendimento, conoscenza e riflessione rispetto a lingua di origine e italiano degli alunni con it L2 e delle loro famiglie.

Con questo mio lavoro vorrei in primo luogo dare maggiore visibilità al patrimonio linguistico degli studenti non italiani, e contemporaneamente verificare se possa valere anche per noi quello che mostrano studi di altri paesi, ovvero che la pratica e lo studio della lingua nativa non solo non sono di detrimento per l'acquisizione della lingua del paese in cui si abita, ma possono sostenerne e migliorarne il processo di apprendimento.

Vi sarei molto grata se poteste verificare se sia possibile intervistare alcuni Vostri studenti di quinta elementare e delle medie, e quando possibile, un loro genitore e - assai brevemente - anche l'insegnante di lettere e di lingua di origine.

RingraziandoVi anticipatamente per la Vostra disponibilità invio

i miei migliori saluti



Torino, 16 febbraio 2012

Allegati: dichiarazione Università Humboldt, dichiarazione riservatezza, brogliaccio intervista studenti

A12 Dichiarazione di riservatezza**DICHIARAZIONE DI RISERVATEZZA**





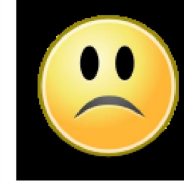
Io sottoscritta Raffaella Ritucci, nata a Torino il 22.2.1968 e ivi residente in via XXXXX, con la presente mi impegno a rispettare pienamente la normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (DL 196/2003) in tutte le fasi del mio lavoro di ricerca sul "Bilinguismo nelle scuole di Torino" (dottorato presso l'Istituto di Romanistica della Humboldt Universität di Berlino) e in particolare, a divulgare in modo assolutamente anonimo e non riconducibile agli interessati i contenuti delle interviste ovvero delle valutazioni scolastiche dei soggetti intervistati.

Torino,

A13 **Scala di valutazione smiley**

1/1

scala auto-etero valutazione lingue

1	2	3	4	5
molto bene	bene	abbastanza	così così	male
				

A14 Certificato di ringraziamento studenti

A15 Panoramica delle interviste

1/4

Übersicht interviste

148 di cui 27 genitori e 121 figli (1 non valutata)

scuole: Gabelli, Viotti, Croce, Da Vinci + Neruda, Giacosa, Fiocchetto, Boncompagni, Rayneri, Manzoni, altre scuole

NB dati cancellati per anonimizzare questo elenco: nome scuola, nome intervistata/o, insegnante lettere, insegnante lingua di famiglia

num int	pseudonimo	qualifica	età	cfr. int. n.	durata	LF	genitore itL1	data
1	francine	madre	44	figlio 2	128 min	Rum		23.02.12
2	jack	figlio	10	madre 1	50 min	Rum		23.02.12
3	sara	figlia	15	madre 28	47 min	bras-Port		23.03.12
4	randa	figlia	14	madre 23	45 min	egiz-Arab		23.03.12
5	denise	figlia	14	madre 10	49 min	Rum		23.03.12
6	ezio	figlio	12	-	43 min	Rum		23.03.12
7	erica	madre	50	figlia 16	40 min.	Creolo capoverde-Port		28.03.12
8	pacifico	figlio	14	-	34 min.	Rum		30.03.12
9	molly	figlia	11	-	37 min	Rum		30.03.12
10	florentina	madre	34	figlia 5	55 min.	Rum		04.04.12
11	camilla	figlia	13	-	59 min	maroch-Arab		04.04.12
12	omar	figlio	13	fratello 13	40 min	maroch-Arab		04.04.12
13	diablo	figlio	10	fratello 12	32 min.	maroch-Arab		04.04.12
14	nini	figlia	12	-	28 min.	maroch-Arab/it	P	04.04.12
15	valentina	figlia	12	-	40 min	maroch-Arab	M (bio)	04.04.12
16	chiara	figlia	8	madre 7	37 min.	Creolo capoverde-Port	P	04.04.12
17	rosso	figlio	12	-	47 min	maroch-Arab		12.04.12
18	sofia	figlia	14	-	34 min	Rum		13.04.12
19	alexis	figlia	14	-	27 min	Rum		13.04.12
20	avrill	figlia	12	-	33 min	Rum		17.04.12
21	silvia	figlia	12	-	39 min	Rum		17.04.12
22	moho	padre	46	figlia 47	67 min.	maroch-Arab		18.04.12
23	iman	madre	33	figlia 4	58 min.	egiz-Arab		19.04.12
24	simo	figlio	14	-	36 min	maroch-Arab		23.04.12
25	emma	figlia	11	-	37 min	Rum		23.04.12
26	natalia	figlia	12	-	38 min	dial Rum/russ		23.04.12
27	maria	figlia	12	Fratello int. 103	51 min.	urdu/pastun/Ingl		23.04.12
28	rica	madre	38	figlia 3	54 min.	bras-Port		24.04.12
29	marianka	madre	42	figlio 87	75 min.	polacco		26.04.12
30	turia	madre	36	figlia 31	64 min.	maroch-Arab		26.04.12
31	doha	figlia	13	madre 30	51 min.	maroch-Arab		26.04.12
32	gabriella	figlia	13	-	57 min.	tun-Arab		27.04.12
33	francesco	figlio	15	-	53 min.	Cinese		27.04.12
34	formica atomica	figlio	14	-	32 min.	Rum		27.04.12
35	meha	madre	38	figlio 44	87 min.	maroch-Arab		27.04.12
36	tita	madre	44	figlio 37	53 min.	maroch-Arab		27.04.12
37	splash	figlio	15	madre 36	25 min.	maroch-Arab		27.04.12
38	nichiminas-	figlia	11	-	43 min.	tun-Arab		03.05.12
39	parallelogramma	figlio	10	-	34 min.	maroch-Arab		03.05.12
40	frozen yogurt	figlio	11	madre 63, padre 138	39 min	bras-Port	P	03.05.12
41	cheril	figlia	10	-	34 min	Rum		03.05.12
42	amine	figlio	11	Fratello 43	49 min	maroch-Arab		03.05.12

43	warda	figlia	12	sorella 42	55 min.	maroch-Arab		03.05.12
44	curo	figlio	12	madre 35	38min.	maroch-Arab		04.05.12
45	michael	figlio	12	-	40 min.	camerun (fr)		04.05.12
46	feegardi	figlia	14	-	38 min.	Cina		04.05.12
47	jennifer	figlia	15	padre 22	37 min.	maroch-Arab		04.05.12
48	enrico	figlio	12	-	39 min.	Rum		04.05.12
49	ionela	figlia	14	-	32 min.	Rum		04.05.12
50	del piero	figlio	11	-	31 min.	Ing/congo		07.05.12
51	ibraim	figlio	12	-	34 min.	Rum		07.05.12
52	ronaldino	figlio	11	sorella 54	41 min.	Ing/sp/nigeria		07.05.12
53	elisa	figlia	12	-	48 min.	Cina		07.05.12
54	sorpesa	figlia	13	fratello 52	40 min.	Ing/nigeria		07.05.12
55	scartatore	figlio	11	-	42 min.	maroch-Arab		10.05.12
56	sorella della luna	figlia	10	-	46 min.	maroch-Arab		10.05.12
57	calcio 5	figlio	12	-	27 min.	Rum		10.05.12
58	mercedes	figlia	10	-	33 min.	maroch-Arab		10.05.12
59	jacky khan	figlio	12	-	28+16 min.	Rum/rom		10.05.12
60	sarah	figlia	11	-	30+4 min.	maroch-Arab		10.05.12
61	silvia	figlia	12	-	34 min.	eg-Arab		10.05.12
62	margherita	madre	53	figlio 106	45 min.	Port		14.05.12
63	mae coruja	madre	51	figlio 40, partner 138	128 min.	bras/Port		14.05.12
64	valdis	figlio	10	-	36 min.	Ingl/Ingo		16.05.12
65	alexander	figlio	10	-	42 min.	Cina		16.05.12
66	xavi	figlio	10	-	39 min.	Cina		16.05.12
67	barbara	figlia	11	-	46 min.	Cina	M+P affid.	16.05.12
68	patty	figlia	10	-	34 min.	maroch-Arab		16.05.12
69	rosa spinosa	figlia	12	-	39 min.	Rum		16.05.12
70	andrea rossi	figlio	14	-	34 min.	Albanese		17.05.12
71	lucia	figlia	14	-	50 min.	Filippino/Inglese		17.05.12
72	fido	figlio	12	-	31 min.	Filippino/Inglese		18.05.12
73	rubber	figlia	12	-	36 min.	spagnolo-peruviano		18.05.12
74	wook	figlio	13	cugino 105	33 min.	Albanese		18.05.12
75	captn kevin	figlio	12	-	47 min.	Filippino/Inglese/ilokano/Filippino		18.05.12
76	djablo	figlio	12	-	36 min.	Rumeno		18.05.12
77	matteo	figlio	15	-	61 min.	Ing/edo/nigeria		21.05.12
78	mary	figlia	13	-	47 min.	Rum		21.05.12
79	ibrahim	figlio	12	fratello 81	30 min.	Rum		21.05.12
80	cristiano	figlio	13	-	32 min.	Rum		21.05.12
81	jack'	figlio	14	fratello 79	37 min.	Rum		22.05.12
82	alessandro	figlio	13	-	31 min.	moldavo		22.05.12
83	christine	figlia	10	-	52 min.	marocc/Arabo		23.05.12
84	brioche	figlia	10	-	34 min.	Rum		23.05.12
85	pizza	figlia	10	-	34 min.	marocc/Arabo		23.05.12
86	dani	figlio	11	-	26 min.	polacco	P	23.05.12
87	daniele	figlio	12	mamma int 29	47 min.	italiano		24.05.12
88	chihuahua	figlia	11	-	36 min.	Rum		28.05.12
89	max godzilla	figlio	10	mamma 131	32 min.	bulgaro	P	28.05.12
90	chiarretta	figlia	10	-	34 min.	ergiz/Araba		29.05.12

3/4

91	roxi	figlia	11	-	27 min.	Rum		29.05.12
92	messi	figlio	10	-	27 min.	mar/Arabo		29.05.12
93	cloe	figlia	10	-	39 min.	ghan/Ingl		29.05.12
94	rosemary	figlia	11	-	28 min.	Rum		29.05.12
95	cassano	figlio	10	--	43 min.	mar/Arabo		30.05.12
96	ramona	figlia	11		33 min.	Rum		30.05.12
97	peter parker	figlio	11	mamma int 113	49 min.	moldavo		31.05.12
98	angela	figlia	11	-	29 min.	Rum		31.05.12
99	rex	figlio	10	-	33 min.	spagnolo/perù		31.05.12
100	veronica	figlia	11	-	40 min.	marocco/Arabo		31.05.12
101	luna	figlia	10	-	35 min.	marocco/Arabo		31.05.12
102	denisa	figlia	10	-	29 min.	Rum		31.05.12
103	fahad	figlio	13	Fratello int. 27	50 min.	urdu/pastun/Ing		01.06.12
104	koala	figlia	14	-	46 min.	Cin		01.06.12
105	vanessa	figlia	14	cugina di n.74	49 min.	Albanese/greco		01.06.12
106	giovanni	figlio	17	madre 62	64 min.	Portoghese	P	01.06.12
107	danger	figlio	11	-	41 min.	Filippino/Ing/dialetti Filippine		04.06.12
108	jeremy	figlio	12	-	67 min.	Filippino/Ing/dialetti Filippine		04.06.12
109	andrea	figlia	11	madre 134	42 min.	spagnolo/bolivia		04.06.12
110	axel	figlio	11	-	35 min.	Port/brasile		04.06.12
111	spiderman	figlio	11	-	42 min.	Filippino		04.06.12
112	pato	figlio	10	-	47 min.	punj+urdu+Ing +hindi		04.06.12
113	laura	madre	34	figlio 97	33 min.	Rum		06.06.12
114	monica	figlia	10	padre 133	36 min.	Filippino		06.06.12
115	calimba	figlia	12	-	31 min.	mold/Rum		06.06.12
116	ronaldo	figlio	12	madre 130	43 min.	spagnolo-peruviano		06.06.12
117	ash	figlio	11	madre 132	31 min.	colombiana-spagnolo		06.06.12
118	gianluca	figlio	11	-	39 min.	marocco-Arabo		06.06.12
119	chiara	figlia	11	madre 129	44 min.	marocco-Arabo		07.06.12
120	luisa	figlia	10	-	49 min.	marocco-Arabo		07.06.12
121	jessica	figlia	12	-	36 min.	croato	P	07.06.12
122	shabaz	figlio	15	-	35 min.	urdu/pnj-pakistan		07.06.12
123	cathrin	figlia	12	-	37 min.	tagalong, kapan, Ing- Filippine		07.06.12
124	claudia	figlia	12	-	59 min.	spagnolo-perù		08.06.12
125	ally	figlia	12	-	39 min.	Inglese GB	M	08.06.12
126	thomas	figlio	14	-	42 min.	eritreo		08.06.12
127	alessandra	figlia	12	-	37 min.	vietnamita		12.06.12
128	mohamed	figlio	12	-	35 min.	marocchino/Arabo		12.06.12
129	Fatima	madre	42	figlia 119	33 min.	marocchino/Arabo		12.06.12
130	gloria	madre	35	figlio 116	42 min.	spagnolo-perù		13.06.12
131	nancy	madre	49	figlio 89	39 min.	bulgaro		10.09.12
132	giordana	madre	38	figlio 117	46 min.	spagnolo-colombiana		11.09.12
133	noel	padre	44	figlia 114	59 min.	filippino-inglese		13.09.12
134	luisa	madre	42	figlia 109	49 min.	bolivia-spagnolo		13.09.12
135	luigi	figlio	13	madre 137, fratello 136	41 min.	ted	P	21.09.12
136	gatto	figlio	10	madre 137, fratello 135	47 min.	ted	P	25.09.12
137	peppina	madre	42	figli 135+136	43 min.	ted		25.09.12
138	noce	padre	47	partner 63, figlio 40	65 min.	bras		26.09.12

139	lori	madre	45	figlia 140	48 min.	franc		27.10.12
140	karate	figlia	10	madre 139	44 min.	franc	P	27.10.12
141	anne	madre	42	figlia 142	48 min.	franc		09.11.12
142	anteia	figlia	11	madre 141	39 min.	franc	P	09.11.12
143	taylor	figlia	15	madre 144	34 min.	russo	P	24.11.12
144	jas	madre	38	figlia 143	77 min.	russo		24.11.12
145	sergej	figlio	7	madre 146	31 min.	russo	P	26.11.12
146	marina	madre	46	figlio 145	48 min.	russo		26.11.12
147	viola	figlia	14	madre 148	48 min.	russo	M+P ado	16.12.12
148	cristina	madre	48	figlia 147	46 min.	russo		16.12.12
149	anita	stud uni	24			polacco		24.01.13
150	michelle	stud uni	22			polacco		24.01.13
151	igor	stud uni	31			russo		24.01.13
152	sara	stud uni	30			polacco		24.01.13
153	maria grazia	genitori ado				russo		16.02.13

A16 Il bilinguismo di due studenti: paradossi e provocazioni

Il bilinguismo di due studenti: limite o risorsa? Alcune provocazioni ...

Il bilinguismo è diffuso in tutti i continenti e a tutti i livelli sociali, si stima che a livello mondiale ben più della metà dei parlanti sia bilingue. Qui sotto una breve descrizione dell'infanzia di due studenti torinesi e delle ricadute sul loro essere bilingui, a seconda degli atteggiamenti dell'ambiente sociale e scolastico in cui crescono.

	Pievfedevico	Sara
origini	Nasce il 2 febbraio 2002 a Torino (mamma paziente privata in camera singola), abita in una villetta di 222 mq con giardino, padre e madre sono bilingui (da bambini parlavano dialetto in famiglia e con gli amici, hanno poi imparato la pulizia parla l'italiano come L2, la tata è anglofona).	Nasce il 2 febbraio 2002 a Torino (ginecologo di turno e camera a quattro letti), abita in un alloggio di 44 mq, padre e madre sono bilingui (da bambini parlavano dialetto in famiglia e con gli amici, hanno poi imparato la lingua standard a scuola, stanno ora acquisendo l'italiano), nel loro condominio si parlano cinque lingue diverse.
0-3 anni	Passa le giornate dei suoi primissimi anni principalmente con la tata e la signora delle pulizie, l'italiano è lingua minoritaria e confinata alla sera e ai fine settimana. Inizia a canticchiare le prime canzoncine in inglese: tutti sono ammirati.	A 10 mesi va al nido, passa le giornate dei suoi primissimi anni con educatrici italofone, la lingua dei suoi genitori è minoritaria e confinata alla sera e ai fine settimana. Inizia a canticchiare le prime canzoncine imparate dalla sua mamma: parecchi storcono il naso.
3-5 anni	Frequenta una scuola materna bilingue in cui si alternano maestre inglesi ed italiane, a casa e con gli amichetti parla italiano. Al parco giochi va con la tata, le altre mamme sorridono a questo bimetto anglo-parlante.	Frequenta una scuola materna monolingue, a casa parla la lingua della famiglia, con le amichette dipende. Al parco giochi va con la mamma, che ne approfitta per scambiare due parole con altre mamme del suo paese (ignorando i commenti acidini che le fioccano intorno).
6-10 anni	Frequenta una scuola elementare trilingue, in cui c'è anche lezione in italiano. A casa e con gli amichetti parla italiano.	Frequenta una scuola elementare di fatto monolingue (le lingue straniere sono state "razionalizzate"), una volta a settimana va però ad un corso di lingua materna finanziato dal consolato. A casa parla la lingua di famiglia, con le amichette sempre più spesso italiano.
la scuola	E' internazionale, viene frequentata da studenti di 12 nazioni diverse, tutti di famiglia ricca. Il plurilinguismo è alla base del curriculum didattico della scuola, le lezioni sono in lingue diverse, ognuna delle quali ha piena dignità e valutazione.	E' internazionale, viene frequentata da studenti di 12 nazioni diverse, nessuno di famiglia ricca. A scuola il plurilinguismo viene ignorato tranne che da una irriducibile insegnante prossima alla pensione; nel curriculum le lingue di origine sono assenti, non hanno né valutazione, né dignità.
i compiti e lo studio	Nella sua scuola vi sono tutti i giorni momenti di studio assistito con educatori. Se qualche argomento non risulta chiaro, quando Pievfedevico era piccolo interveniva direttamente la mamma, mentre ora alla bisogna vengono ingaggiati ripetitori privati, così da non fargli accumulare lacune.	Il doposcuola di zona ha chiuso, e il figlio gentile del vicino ora ha un lavoro: Sara il pomeriggio non sa più a chi chiedere aiuto. I suoi genitori notano che la loro esperienza scolastica non serve e si sentono impotenti nel lasciarla sola con i suoi dubbi, perché temono che possa accumulare lacune. Se a scuola ci fosse un doposcuola, anche a pagamento, ce la manderebbero subito.
le vacanze	Vengono spesso trascorse all'estero con i genitori, e in Italia in camp in inglese.	Vengono trascorse all'estero (quando le finanze lo permettono) nel paese di origine dei genitori, in compagnia di nonni, zii, cugini e amici.
l'identità	Per lui è normale vivere con due lingue e due culture, e prende da ciascuna quello che più gli si confà. Col crescere elabora equilibri che gli permettono di essere un albero con sempre nuovi radici, innesti e frutti. A casa, a scuola e con gli amici è sostenuto nel suo meticcio elitario.	Per lei è normale vivere con due lingue e due culture, però le sembra che quella della sua famiglia venga spesso ignorata, o considerata di serie B. Un po' se ne vergogna e crescendo tende a nascondere. Non capisce perché il suo essere portatrice sana di bilinguismo e il suo saper vivere in ambienti diversi venga mal

il cervello e le lingue	E' in costante movimento fra inglese e italiano, si allena a inibirli e attivarli in base alle circostanze e agli interlocutori, prestando attenzione in modo selettivo. Pievefedevico vive quotidianamente l'arbitrarietà delle lingue: fin da piccolino differenziava fra un concetto e le sue diverse espressioni, tracciando paragoni fra le lingue. Il suo inglese e il suo italiano hanno raggiunto un ottimo livello, anche perché tutto il suo curriculum scolastico è basato su un'istruzione bilingue.	visto. Sara l'italiano lo sa, ma è dispiaciuta per i suoi compagni neo-arrivati, che coi tagli dei laboratori di italiano L2 sono stati messi in classe senza che nessuno glielo insegnino: c'è chi dorme, chi piange, chi non viene più a scuola, chi si arrangia. Senza interventi mirati l'italiano colloquiale lo impareranno da soli, ma quello delle discipline, che serve a scuola, lo sanno male. Qualcuno deve ripetere un anno e se ne vergogna, magari nel paese di origine era un bravo studente. Il loro cervello è uguale a quello di Pievefedevico: a lui le lingue glielo insegnano tanto e bene, a loro no.
l'ambiente circostante	La maggior parte di amici e conoscenti pensa che questo ragazzino sia un giovane cosmopolita, che sia una grossa fortuna per lui sentirsi a casa in più lingue e più culture, e che ciò lo apra al mondo. Tutti sono sicuri che questo gli sarà d'aiuto negli studi e nel lavoro (mammà teme che sua nuora forse non sarà italiana).	Molti conoscenti italiani pensano che i suoi genitori non vogliono che Sara si assimili, che sia una sfortuna per lei vivere in un caos di lingue e culture, e che questo le crei solo squilibrio. Sono sicuri che se si ostinano con questa storia della lingua di famiglia lei non imparerà bene l'italiano (le servirà poi sapere altre lingue per lavorare?). La sua fortuna sarebbe sposare un italiano!
la religione	Ogni mattina a scuola si prega brevemente in una religione che non è quella cattolica, e in una lingua che non è l'italiano, vi è l'obbligo di presenza, ma non di condivisione.	Vorrebbe esistessero luoghi adatti in cui, nel pieno rispetto delle leggi italiane, poter praticare la propria religione nella propria lingua. Ci sono politici però che fanno "battaglie di religione" contro la sua libertà di culto.
la politica scolastica	Sostiene le scuole paritarie (ovviamente plurilingui, le famiglie lo richiedono) con i fondi per il "diritto allo studio": una scuola che insegna più lingue è una scuola di qualità.	Firma a livello europeo trattati in cui si impegna a insegnare bene e a tutti gli studenti almeno due lingue straniere, taglia però i posti degli insegnanti, rendendo un'eccezione le scuole pubbliche plurilingui (molti corsi di lingua vengono ormai offerti il pomeriggio a pagamento). Le lingue di famiglia vengono insegnate in pochissime scuole, che "si devono arrangiare".
certa politica italiana	Si impegna a mantenere all'estero la "lingua e cultura italiana" dei figli di italiani, e si adopera perché fuori Italia sempre più scuole offrano corsi di italiano in orario curricolare; nelle scuole estere sostiene le sezioni bilingui con l'italiano, e vi distacca alcuni insegnanti dall'Italia. Ha "uffici scuola" nei diversi consolati/ambasciate. Concede la cittadinanza italiana a chi dimostri di avere un ascendente italiano (a chi l'ottiene in questo modo non viene chiesto né di sapere qualcosa dell'Italia, né dell'italiano).	Diversi politici sono allibiti dal fatto che Sara continui a usare la propria lingua di famiglia e che addirittura la sappia leggere e scrivere: è un'evidente assenza di lealtà nei confronti dello stato italiano (lo stesso che non gradisce che Sara ne diventi cittadina). Il desiderio di non perdere le proprie radici è un atto sovversivo e i ragazzini bilingui e biculturali rappresentano una minaccia per l'ordine nazionale. Alcuni di questi politici hanno amici italiani all'estero (che non si chiamano allora emigranti, bensì "espatriati"), i cui figli frequentano, ovviamente, la scuola italiana. Scuole omologhe in Italia non sono però concepibili: si tratterebbe di "ghettizzazione".
l'economia e il commercio	Cercano neodiplomati fluenti in più lingue, e desidererebbero che le scuole investissero più tempo e risorse nelle lingue (anche se si tratta di impararle da zero praticandole in situazioni artificiali).	Cercano neodiplomati fluenti in più lingue, basterebbe che le scuole investissero - poco - tempo e risorse in lingue già naturalmente presenti e praticate quotidianamente e spontaneamente.

di Raffaella Ritucci, insegnante di tedesco e di italiano L2, dottorato di ricerca sul bilinguismo; madre di due giovani studenti bilingui e binazionali. Commenti e osservazioni sono benvenuti! rr@cascade.de - versione di agosto 2018

A17 Il bilinguismo: vantaggi e svantaggi

IL BILINGUISMO: VANTAGGI E SVANTAGGI

Nelle nostre classi è ormai la regola avere studenti che apprendono l'italiano come seconda lingua; a volte noi insegnanti, scoraggiati per le risorse che, invece di crescere diminuiscono, e la solitudine in cui spesso lavoriamo, tendiamo a vedere il bicchiere mezzo vuoto: notiamo eventuali deficit in italiano del nostro studente bilingue ignorando però la **ricchezza data dalla sua lingua di origine**. Di fatto il suo **rendimento scolastico** potrà effettivamente **corrispondere** alla sua **motivazione** e alle sue **inclinazioni solo se tutti i suoi strumenti linguistici saranno stati adeguatamente sostenuti**.

LUOGHI COMUNI SUL BILINGUISMO

Il bilinguismo non è l'eccezione. **Più della metà della popolazione mondiale è bilingue, a Torino poi probabilmente non esistono parlanti monolingui**. Alcuni di noi parlavano dialetto a casa e hanno imparato successivamente l'italiano a scuola, altri di noi invece parlano l'italiano, capendo però il dialetto dei genitori o dei nonni. Per essere bilingui non è necessario conoscere perfettamente due lingue (neanche un'interprete ONU avrà l'identica doppia padronanza in tutti gli ambiti dello scibile umano): **un bilingue non è la somma di due monolingui e in alcuni ambiti ha peculiarità proprie**. I nostri allievi hanno competenze diverse e articolate nelle loro lingue (in una telefoneranno ad es. ai nonni, e nell'altra denomineranno le ossa del corpo). **Obiettivo ultimo della scuola deve essere il trovare tempi e spazi di apprendimento per gli studenti bilingui, affinché possano crescere in modo armonico con le loro lingue** (fuori Italia in diversi Paesi i non madrelingua, se in numero congruo, hanno come diritto esigibile quello di poter studiare, a scuola e in orario curricolare, sia la lingua del paese che la loro lingua di famiglia). Alcune nostre scuole offrono già un sostegno attivo al bilinguismo dei propri studenti e lo riconoscono (invece di ignorarlo o disconoscerlo). Per finire, i bilingui non hanno personalità scisse, è vero invece che **chi cresce con più lingue e culture si allena fin da piccolo ad integrarle** (a volte però l'ambiente circostante lo spinge a dover nascondere e amputare una parte di sé).

SVANTAGGI DEL BILINGUISMO

Alcuni di noi temono che, se si mantiene e approfondisce la lingua nativa, si lasci "poco spazio" all'italiano, frenando un suo corretto apprendimento. Abbiamo paura che il crescere con più lingue crei confusione e il nostro studente "non ce la faccia" a passare da una lingua all'altra. Sicuramente è **molto importante che gli studenti abbiano regolari e frequenti interscambi con coetanei italofoeni**, ma comunicare e studiare nella lingua di origine non è un ostacolo, anzi, **una padronanza sicura della L1 è un prerequisito fondamentale per una competenza salda in una L2**. Quando i bilingui usano "il parlare misto" lo fanno esclusivamente con altri bilingui, mentre **nella comunicazione con monolingui usano una sola lingua**. I **fenomeni di interferenza** poi sono **fisiologici** nel processo di apprendimento di una nuova lingua, **e si attenuano col tempo**. E anche se un bilingue non ha necessariamente l'identico bagaglio lessicale di un monolingue, **può però attingere a due lingue**.

VANTAGGI DEL BILINGUISMO

Spesso i nostri studenti bilingui **sono flessibili**, hanno un approccio più relativista verso le parole prima, e di conseguenza verso le cose (fin da piccoli notano infatti che lo stesso oggetto ha un nome diverso in base al loro interlocutore): questo li rende **più efficaci nel monitorare l'ambiente** e li porta anche a **riflettere meglio sulle lingue in generale**. Inoltre per loro le lingue sono veicoli di culture, **si adattano** infatti sia **alla lingua di chi parla con loro**, sia **alla cultura che vi sottende**, vivendo quotidianamente l'**apertura e tolleranza verso punti di vista diversi**. L'**allenamento continuo a gestire più lingue**, attivandole e inibendole alla bisogna, li **aiuta quando si tratta di gestire e pianificare più attività insieme**, ovvero a **concentrarsi sulle cose rilevanti** anche quando vi sono molti input o distrazioni (la cosiddetta "capacità di controllo esecutivo"), e **mantiene il loro cervello allenato anche in età avanzata**. Inoltre, nel momento in cui sono sicuri in almeno una lingua, **quello che hanno appreso sulla lingua e sul mondo viene trasferito facilmente verso nuove lingue**, con cui intrecciano paragoni per similitudine o per contrasto. Mantenere e approfondire la lingua di origine infine, permette uno scambio intenso con parenti vicini e lontani e uno **scambio affettivo, relazionale e educativo pieno con i genitori**. Questo aiuta i nostri studenti a rafforzarsi nella loro **identità personale e sociale**, che sarà quindi di regola **mista o composita**.

di Raffaella Ritucci, insegnante di tedesco e di italiano L2, dottorato di ricerca sul bilinguismo; madre di due giovani studenti bilingui e binazionali. Commenti e osservazioni sono benvenuti! rr@cascade.de - versione di agosto 2018

per approfondire

<http://bilinguepergioco.com/2012/01/18/lingua-cultura-e-societa/>
<http://bilinguepergioco.com/2012/02/15/bilinguismo-falsi-miti-e-conoscenze-scientifiche/>
<http://bilinguepergioco.com/2012/01/04/vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-precoco/>
<http://www.italobimbi.it/it/blog/39-i-vantaggi-del-bilinguismo.html>
http://www.francoisgrosgrosjean.ch/myths_en.html
http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?_r=1&adxnnl=1&smid=fb-share&src=tp&adxnnlx=1332320453-89KFNTtFlifQZYv+eE7JDA
<http://www.repubblica.it/2009/07/sezioni/scienze/bimbi-bilingui/bimbi-bilingui/bimbi-bilingui.html>
http://www.unive.it/media/allegato/DIP/Studi_ling_cult_comparati/eventi%202011/Venezia-1-sorace.pdf
http://www.medicobambino.com/?id=FP1009_10.html
<http://www.ilpost.it/2011/09/17/10-ragioni-per-la-scuola-multiculturale/>
<http://www.bilinguismoconta.it>

A18 Consigli per insegnanti di studenti bilingui

GLI STUDENTI BILINGUI NELLE NOSTRE CLASSI

Spesso i genitori non italo-foni chiedono consigli a noi insegnanti su come aiutare i propri figli nel migliorare in italiano, ecco alcune riflessioni al riguardo.

Quale lingua usare a casa? La letteratura scientifica ed il buon senso sono concordi nel consigliarci di dire ai genitori di scegliere la lingua in cui sono pienamente competenti, e che identificano come lingua degli affetti. Nelle famiglie in cui i genitori si sforzano di usare l'italiano, senza che siano però presenti queste premesse, si osserva spesso che: l'italiano dei genitori non è un buon modello linguistico (in poco tempo sono i genitori ad imparare dai figli, e non viceversa), le conversazioni si impoveriscono sia come profondità sia come spettro, e lo scambio affettivo ed emozionale veicolato dalla comunicazione verbale diventa impacciato. Inoltre costruzioni linguistiche semplificate appiattiscono il pensiero e limitano gli stimoli cognitivi. Abbandonare la lingua del paese di origine significa sminuirne il valore, sottraendo ai genitori parte della loro autorevolezza e competenza educativa e culturale. Dover parlare italiano a casa sicuramente non migliora l'italiano degli studenti, mentre può minare alla base il dialogo educativo e la relazione genitori-figli. Un rischio ulteriore infine è che si inneschi un processo di bilinguismo sottrattivo, che porta ad un impoverimento progressivo della lingua di origine, e a difficoltà nell'apprendimento dell'italiano e di altre nuove lingue. In casi estremi si può arrivare ad una situazione di "semilinguismo", in cui si hanno competenze limitate sia in L1, sia in italiano.

Come migliorare l'italiano degli studenti? Ad esempio invitando i genitori ad iscrivere i propri figli in sezioni a tempo lungo (se presenti). Bisognerebbe poi offrire corsi di italiano L2 (articolati su livelli diversi ed eventualmente per gruppi linguistici omogenei) e di italiano per lo studio, sostenendo in modo mirato un'immersione in buoni modelli linguistici. Si dovrebbe interagire con le biblioteche di scuola e di quartiere per il prestito di libri/fumetti (anche bilingui, in modo da stimolare la lettura condivisa coi genitori), di audiolibri e audiodischi e di buoni film/cartoni in DVD; gli studenti poi dovrebbero abituarsi a usare a casa e a scuola dizionari bilingui e monolingui (anche non cartacei). Gli insegnanti potrebbero supportare le scelte delle famiglie compilando elenchi di programmi televisivi italiani linguisticamente consigliabili. I doposcuola di quartiere dovrebbero essere una realtà diffusa. La scuola inoltre dovrebbe coinvolgere il genitore non italo-fono per lo svolgimento dei compiti (controllare matematica, o farsi raccontare in L1 le esperienze che i figli trascriveranno poi in italiano, ecc.). Ricordiamoci infine che i nostri studenti bilingui non sono interpreti professionisti. Non riescono, se seduti vicino ad un compagno non ancora parlante italiano, a seguire le nuove lezioni traducendo contemporaneamente le spiegazioni in L1. Per parlare con genitori non ancora italo-foni infine dovremmo poter coinvolgere una mediatrice interculturale e non fratelli o compagni: questo per poter comunicare in modo adeguato e senza sottoporre i nostri giovani studenti a situazioni imbarazzanti.

Come migliorare l'italiano dei genitori? Dei genitori competenti in italiano partecipano sicuramente in modo più pieno alla vita scolastica dei figli. Attivare "scuole delle mamme" (e dei papà) nelle scuole permette un primo avvicinamento all'italiano, che può venire poi approfondito presso i CPT e/o le diverse associazioni. Sarebbe utile inoltre se le scuole avessero interlocutori di fiducia (insegnanti, mediatori, senior civici) per i genitori non italo-foni, con cui incontrarsi in momenti prestabiliti dell'anno e dietro appuntamento.

Come migliorare le lingue di origine degli studenti? E' importante che la lingua di famiglia venga coltivata a livello orale, ma è altrettanto importante che gli studenti vengano scolarizzati in essa. Sapere leggere e scrivere e ricevere nozioni di civiltà permette infatti di praticare un bilinguismo più completo e approfondito, che aiuta ad aggiungere tessere della propria identità, anche linguistica, e facilita un eventuale proseguimento degli studi nel paese di origine ovvero apre porte per un futuro professionale. La ricerca ci dice che uno studente ferrato nella propria L1 impara più facilmente altre lingue: continuare a praticarla vuol dire quindi non togliere, ma aggiungere qualcosa all'italiano dei nostri allievi. Sarebbe importante che l'impegno profuso dagli studenti nello studio delle loro lingue venisse poi accreditato dalle scuole, come per le altre lingue studiate.

E la questione culturale? Di fatto tutti gli studenti bilingui nelle nostre classi sono anche figli di più culture. In una maniera un po' schizofrenica, purtroppo. Nella quotidianità spesso non ci si interessa alla loro parte "altra", viene invece a volte considerato un successo quando essa viene seppellita e loro diventano "più italiani degli italiani". Contemporaneamente l'attuale normativa rende molto difficile diventarlo. Dovessero riuscire, attualmente nessuna anagrafe (scolastica, comunale), nessun censimento li registrerà come di doppia cittadinanza e plurilingui, loro saranno esclusivamente "italiani". O si è stranieri (= estranei), oppure si viene inglobati in toto nella cultura dominante. Alleniamoci a vedere la complessità dei nostri studenti, capaci di muoversi fra più culture e più lingue, veri cittadini del mondo che non ha senso etichettare in categorie antiche. Loro non sono un aut aut, sono un sia sia, perché costruiscono quotidianamente ponti fra i loro mondi di appartenenza, creando una loro personalissima sintesi: accettiamo e valorizziamo la loro ricchezza.

di Raffaella Ritucci, insegnante di tedesco e di italiano L2, dottorato di ricerca sul bilinguismo; madre di due giovani studenti bilingui e binazionali. Commenti e osservazioni sono benvenuti! rr@cascade.de - versione di agosto 2018

per approfondire: Losco, Vanda (a cura di). *Le mie lingue*. Bergamo, edizioni junior, 2011

A19 Banca dati: configurazione iniziale

dottor.033.odt : FConfigOptions - LibreOffice Base: Datenbankformulare

File Edit View Insert Format Table Extras Window Help

OptionType

aiuti
altre persone
ambiti aiuto linguistico
categorie lingue
corsi LF / IT L2
definizione persona bilingue
ERROR
Family Members
frequenza
generazione
lavoro
lettura e scrittura
lingua
luogo
materie
modalità comunicazione
motivazioni
numeri
paese
percorso scolastico
risposta chiusa
se divento Ministra/o
sesto

modalità comunicazione

Option
email
FB / omologhi
internet / computer
lettera / biglietti
skype / simili
telefono / sms
yahoo messenger / simili

Datensatz 16 von 26 (1)

Datensatz 7 von 7

Datensatz 16 von 26

Seite 1 / 1 Standard 100%

dottor.033.odt : FConfigQuestions - LibreOffice Base: Datenbankformulare

File Edit View Insert Format Table Extras Window Help

dati cornice

num	domande
8	sesto?
9	età?
10	generazione?
11	tipologia scuola?
12	classe?
13	regolarità studi?

Datensatz 3 von 6 (1)

generazione?

opzioni
binazionale
G 1
G 1,25
G 1,5

Datensatz 1 von 6

tipo intervista
Studente

Datensatz 2 von 2

Datensatz 1 von 6

Seite 1 / 1 Standard 100%

A20 Banca dati: inserimento dati

dottor.033.odt : FInsertInterviews - LibreOffice Base: Datenbankformulare

File Edit View Insert Format Table Extras Window Help

n	data	pseudo	tipo
128	12.06.2012	Mohamed	Studente
129	12.06.2012	Fatima	Genitore
130	13.06.2012	Gloria	Genitore
131	10.09.2012	Nancy	Genitore
132	11.09.2012	Giordana	Genitore
133	13.09.2012	Noel	Genitore
134	13.09.2012	Luise	Genitore
135	21.09.2012	Luigi	Studente
136	25.09.2012	Gatto	Studente
137	25.09.2012	Peppina	Genitore
138	26.09.2012	Noce	Genitore
139	27.09.2012	Lori	Genitore
140	27.10.2012	Karate	Studente
141	09.11.2012	Anne	Genitore
142	09.11.2012	Anteia	Studente
143	24.11.2012	Taylor	Studente
144	24.11.2012	Jas	Genitore
145	26.11.2012	Sergej	Studente
146	26.11.2012	Marina	Genitore
147	16.12.2012	Viola	Studente
148	16.12.2012	Cristina	Genitore

Datensatz 149 von 149

Datensatz 149 von 149

Seite 1 / 1 Standard 100%

dottor.033.odt : FInsertAnswers - LibreOffice Base: Datenbankformulare

File Edit View Insert Format Table Extras Window Help

32 27.04.2012 Gabriella Studente

dati cornice

n	domanda
8	seesso?
9	età?
10	generazione?
11	tipologia scuola?
12	classe?
13	regolarità studi?

Datensatz 3 von 6 (1)

generazione?

Val	Opt
G 1,5	
G 2	

Datensatz 3 von 3

com: in realtà lei è nata in Italia, ma da 1 a 9 anni ha vissuto in PO

quo:

Datensatz 3 von 3

Seite 1 / 1 Standard 100%

dottor.033.odt : FInsertFamilyLanguages - LibreOffice Base: Datenbankformulare

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Tabelle Extras Fenster Hilfe

137 Peppina Genitore

	LNb	LNa	L2a	L2b	LSa	LSb	LSc	LSd
m	tedesco		italiano		inglese			
S/P	1 1		2 1		2 2			
p	italiano				tedesco	inglese	arabo standard	
S/P	1 1				3 3	1 1	4 4	
fa	tedesco	italiano			inglese	francese		
S/P	3 2	2 1			3 3	3 4		
fb								
S/P								
fc								
S/P								
fd								
S/P								
fe								
S/P								
ff								
S/P								

Datensatz 1 von 1

Seite 1 / 1 Standard 100%

dottor.033.odt : FInsertStudentLanguages - LibreOffice Base: Datenbankformulare

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Tabelle Extras Fenster Hilfe

131 Nancy Genitore

	lingua studente	A	P	L	S	lingua studente	S	P
LNb	bulgaro	1	1	4	4	LSa	inglese	1 1
LNa	italiano	1	1	1	1	LSb		
L2a						LSc		
L2b						LSd		

Datensatz 1 von 1

Seite 1 / 1 Standard 100%

dottor.033.odt : FInsertSiblings - LibreOffice Base: Datenbankformulare

Datei Bearbeiten Ansicht Einfügen Format Tabelle Extras Fenster Hilfe

4 Randa Studente

sorr./frat. 1 2 3 4 5 6

sesto F M M F

età 14 8 6 2

intervistato ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Datensatz 1 von 1

Seite 1 / 1 Standard 100%

A21 Banca dati: verifica dati inseriti

QStudLangSelfEval

11.11.2013

PollNunr	PollType	PollPseudo	StudentPollPseudo	StudentLanguage	StudentLan	Listening	Speaking	Reading	Writing
2	Studente	Jack	Jack	inglese	LSa	x	1	x	1
2	Studente	Jack	Jack	italiano	LNa	1	1	1	1
2	Studente	Jack	Jack	rumeno	LNb	3	3	2	2
3	Studente	Sara	Sara	inglese	LSa	x	2	x	2
3	Studente	Sara	Sara	spagnolo	LSc	x	2	x	3
3	Studente	Sara	Sara	portoghese (brasile)	LNa	1	1	1	1
3	Studente	Sara	Sara	italiano	L2a	1	1	1	1
3	Studente	Sara	Sara	tedesco	LSb	x	2	x	2
4	Studente	Randa	Randa	arabo standard	L2a	1	1	1	1
4	Studente	Randa	Randa	arabo egiziano	LNa	1	1	x	x
4	Studente	Randa	Randa	tedesco	LSb	x	1	x	1
4	Studente	Randa	Randa	italiano	L2b	1	1	1	1
4	Studente	Randa	Randa	inglese	LSa	x	1	x	1
5	Studente	Denise	Denise	francese	LSc	x	4	x	4
5	Studente	Denise	Denise	rumeno	LNa	1	2	1	1
5	Studente	Denise	Denise	inglese	LSa	x	3	x	2
5	Studente	Denise	Denise	latino	LSc	x	x	x	4
5	Studente	Denise	Denise	tedesco	LSb	x	2	x	2
5	Studente	Denise	Denise	italiano	L2a	2	2	1	1
6	Studente	Ezio	Ezio	francese	LSa	x	3	x	3
6	Studente	Ezio	Ezio	inglese	LSb	x	2	x	2
6	Studente	Ezio	Ezio	italiano	LNa	1	1	1	1
6	Studente	Ezio	Ezio	rumeno	LNb	2	2	1	1
8	Studente	Pacifico	Pacifico	inglese	LSb	x	2	x	2
8	Studente	Pacifico	Pacifico	rumeno	LNa	2	2	3	3
8	Studente	Pacifico	Pacifico	italiano	L2a	1	1	2	2
8	Studente	Pacifico	Pacifico	francese	LSa	x	3	x	3
9	Studente	Molly	Molly	italiano	L2a	1	1	1	1
9	Studente	Molly	Molly	francese	LSb	x	3	x	4

Seite 1

QStudLangParentsEval

11.11.2013

PollNunr	PollType	PollPseudo	StudentPollPseudo	StudentLanguage	StudentLan	Listening	Speaking	Reading	Writing
1	Genitore	Francine	Jack	inglese	LSa	x	1	x	1
1	Genitore	Francine	Jack	italiano	LNa	1	1	1	1
1	Genitore	Francine	Jack	rumeno	LNb	2	2	3	3
7	Genitore	Erica	Chiara	creolo (capo verde)	LNb	2	2	x	x
7	Genitore	Erica	Chiara	portoghese	LSa	x	4	x	4
7	Genitore	Erica	Chiara	inglese	LSb	x	1	x	1
7	Genitore	Erica	Chiara	italiano	LNa	1	1	1	1
10	Genitore	Florentina	Denise	francese	LSc	x	2	x	2
10	Genitore	Florentina	Denise	tedesco	LSb	x	2	x	2
10	Genitore	Florentina	Denise	rumeno	LNa	1	1	1	1
10	Genitore	Florentina	Denise	italiano	L2a	1	1	1	1
10	Genitore	Florentina	Denise	inglese	LSa	x	1	x	1
22	Genitore	Moho	Jennifer	arabo marocchino	LNa	2	2	x	x
22	Genitore	Moho	Jennifer	arabo standard	LSc	x	4	x	4
22	Genitore	Moho	Jennifer	italiano	LNb	1	1	1	1
22	Genitore	Moho	Jennifer	inglese	LSb	x	4	x	4
22	Genitore	Moho	Jennifer	francese	LSa	x	4	x	3
23	Genitore	Iman	Randa	inglese	LSa	x	2	x	2
23	Genitore	Iman	Randa	arabo standard	L2b	1	1	1	1
23	Genitore	Iman	Randa	italiano	L2a	1	1	1	1
23	Genitore	Iman	Randa	tedesco	LSb	x	1	x	1
23	Genitore	Iman	Randa	arabo egiziano	LNa	1	1	x	x
28	Genitore	Rica	Sara	arabo standard	LSc	x	2	x	2
28	Genitore	Rica	Sara	francese	LSe	x	4	x	4
28	Genitore	Rica	Sara	inglese	LSa	x	1	x	1
28	Genitore	Rica	Sara	italiano	L2a	1	1	1	1
28	Genitore	Rica	Sara	portoghese (brasile)	LNa	1	1	2	3
28	Genitore	Rica	Sara	spagnolo	LSc	x	2	x	4
28	Genitore	Rica	Sara	tedesco	LSb	x	1	x	1

Seite 1

QStudLangTeachersEval

11.11.2013

PollNun	PollType	PollPseudo	StudentPollPseudo	StudentLanguage	StudentLanguage	Listening	Speaking	Reading	Writing
149	Insegnante	ita-08-90	Chiaretta	italiano	LNb	1	1	1	1
150	Insegnante	ita-08-91	Roxi	italiano	L2a	2	2	2	2
151	Insegnante	ita-08-92	Messi	italiano	LNb	2	2	2	2
152	Insegnante	ita-08-88	Chihuahua	italiano	L2a	1	1	1	2
153	Insegnante	ita-08-89	Max Godzilla	italiano	LNb	1	1	1	1
154	Insegnante	ita-08-93	Cloe	italiano	LNb	2	3	3	4
155	Insegnante	ita-08-94	Rosemary	italiano	LNb	1	1	1	1
156	Insegnante	ita-08-97	Peter Paker	italiano	L2a	3	3	3	4
157	Insegnante	ita-08-98	Angela	italiano	LNb	1	1	1	1
158	Insegnante	ita-08-101	Luna	italiano	LNb	1	1	1	1
159	Insegnante	ita-08-102	Denisa	italiano	LNb	1	1	2	2
160	Insegnante	ita-08-95	Cassano	italiano	LNb	3	3	3	4
161	Insegnante	ita-08-96	Ramona	italiano	L2a	4	3	3	3
162	Insegnante	ita-08-99	Rex	italiano	LNb	2	2	2	2
163	Insegnante	ita-08-100	Veronica	italiano	L2a	3	3	2	3
164	Insegnante	ita-03-06	Ezio	italiano	LNa	1	1	1	1
165	Insegnante	ita-03-08	Pacifico	italiano	L2a	2	2	4	4
166	Insegnante	ita-03-09	Molly	italiano	L2a	1	1	1	1
167	Insegnante	ita-03-17	Rosso	italiano	LNa	1	2	2	2
168	Insegnante	ita-03-18	Sofia	italiano	L2a	1	1	1	2
169	Insegnante	ita-03-19	Alexis	italiano	L2a	1	1	1	2
170	Insegnante	ita-03-42	Amine	italiano	LNb	1	1	3	3
171	Insegnante	ita-03-43	Warda	italiano	LNb	1	1	1	2
172	Insegnante	ita-03-48	Enrico	italiano	L2a	1	1	1	1
173	Insegnante	ita-03-49	Ionela	italiano	L2a	1	1	1	2
174	Insegnante	ita-03-60	Sarah	italiano	L2a	2	2	3	4
176	Insegnante	ita-03-76	Djablo	italiano	L2a	1	1	1	1
177	Insegnante	ita-03-87	Daniele	italiano	LNa	1	1	1	2
178	Insegnante	ita-04-11	Camilla	italiano	L2a	1	2	1	3

Seite 1

Question Statistics L1		Donnerstag, 21. November 2013 13:47:49			
qNum	Question / Property	Count	Min	Max	Average
1	scuola num?				
		148	1	10	5,99
2	luogo intervista?				
	casa intervistata/o	5			
	domicilio intervistatrice	10			
	luogo "altro"	11			
	parco giochi / giardini	1			
	scuola	121			
3	durata intervista [min]?				
	minuti	148	25	128	42,98
4	num. intervista collegata				
	numero intervista cugina/o	2	74	105	89,50
	numero intervista figlia/o 1	26	2	147	79,81
	numero intervista figlia/o 2	1	136	136	136,00
	numero intervista madre	24	1	148	86,88
	numero intervista padre	3	22	138	97,67
	numero intervista partner	2	63	138	100,50
	numero intervista sorella/fratello 1	6	12	135	71,33
	numero intervista sorella/fratello 2	6	13	136	58,17
	no	84			

Seite 1 von 142

A22 Banca dati: consultazione dati inseriti

FAnswerExplorer

52 PO di famiglia?

NB alcune famiglie binazionali, doppio riscontro

Text17	aValue	aProp	aCount	aCategory
Studenti	romania		30 paese	
Studenti	italia		17 paese	
Studenti	filippine		8 paese	
Studenti	cina		7 paese	
Studenti	moldavia		4 paese	

italia

iNum	iPseudo	aValue	aProp
16	Chiara		italia
40	Frozen yogurt		italia
86	Dani		italia
89	Max Godzilla		italia
104	Koala		italia

40 Frozen yogurt

aVa	aProp	cl	cText
	brasile	*	
	italia		
*			

FInterview

34 Formica atomica 27.04.2012 Studenti

il percorso migratorio della famiglia e sua composizione

26 Quanti anni complessivamente in Italia?

27 FI subito a Torino?

28 Quando genitori arrivati in italia?

29 Da quanti anni genitori in Italia?

30 Da quanti anni tutti insieme a Torino/in Italia?

31 Dove cresciuto FI primi anni?

32 Con chi cresciuto FI primi anni?

33 Periodo permanenza FI in PO senza nessun genitore?

34 Durata complessiva permanenza FI in PO senza nessun genitore?

28 Quando genitori arrivati in italia?

aValu	aProp	Q	cText
1999	madre	*	
1999	padre		
*			

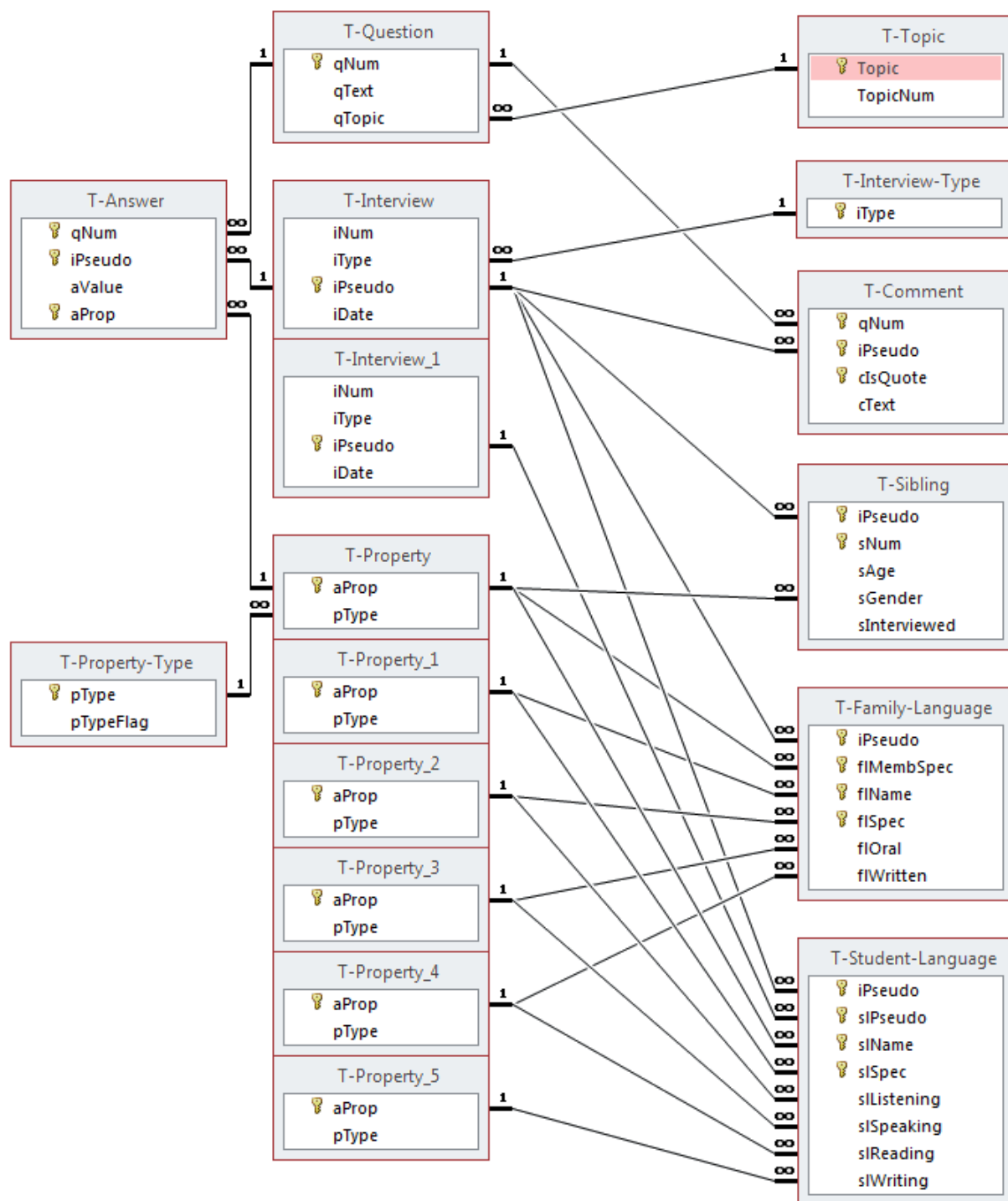
Q	cText
*	
<input checked="" type="checkbox"/>	

FCommentExplorer			
53	Genitori non italofoni hanno mai frequentato corsi di italiano?		
iNum	iPseudo	cComment	cQuote
23	Iman	madre mostra orgogliosa quaderno del suo corso di italiano	lo frequento da 2 anni, ne frequenta due contemporaneamente in due scuole diverse il prox anno voglio frequentare il corso per la terza media
24	Simo		papà corso quando venuto in Italia, mamma fa 150 h
28	Rica		2 giorni, ma non conciliabile con lavoro
29	Marianka		per 1,5 anni in po prima di venire qui, poi cpt per terza media ma smesso con nascita figlia, poi ho studiato da sola per il c2, scaricando da internet le prove degli anni precedenti anche mio fratello ha studiato italiano al
30	Turia		scuola mamme
32	Gabriella		mamma ha fatto la 3 media, mio padre si è iscritto ma poi non è andato
35	Meha		il primo anno che ero arrivata ho fatto il corso al cpt e in parallelo presso una scuola lo studio non finisce mai, il cervello ha bisogno di nutrimento, di studio e ragionamento
36	Tita		avevo iniziato un corso in Marocco ma non l'avevo finito, allora mi sembrava una perdita di tempo mio marito aveva preso il diploma di programmatore prima di venire qui mi ero presa un libro francese per
37	Splash	madre ha studiato da sola e frequentato un po' di corso	
39	Parallelogramma	ovvero dopo 15 anni che stava in Italia!	nel 2008

A23 Banca dati: esiti quantitativi

1 scuola num?		3 durata intervista [min]?	
Studenti		Studenti & Genitori	
numero	122	valori calcolati	1
6 numero	22	6361 minuti in totale	1
7 numero	19	Studenti	
8 numero	15	valori calcolati	
3 numero	14	39,2 minuti in media Studenti M	
4 numero	11	39,6 minuti in media Studenti	
5 numero	11	39,8 minuti in media Studenti F	
9 numero	11	Genitori	
10 numero	10	valori calcolati	
2 numero	8	58,2 minuti in media Genitori F	
1 numero	1	58,8 minuti in media Genitori	
Genitori		63,7 minuti in media Genitori M	
numero	26	5 persona collegata?	
5 numero	10	Studenti	
2 numero	4	altre persone	41
9 numero	3	madre	24
10 numero	2	sorella/fratello	12
7 numero	2	padre	3
4 numero	2	cugina/o	2
8 numero	2	lavoro	141
1 numero	1	insegnante IT	110
<i>NB interviste realizzate 122, archiviate 121</i>		insegnante LF	31
2 luogo intervista?		riscontro	83
Studenti		no	83
luogo	122	Genitori	
scuola	112	altre persone	28
domicilio intervistatrice	5	figlia/o	26
luogo "altro"	3	coniuge / partner	2
parco giochi / giardini	1	8 genere?	
casa intervistata/o	1	Studenti	
Genitori		 Sesso	121
luogo	26	F	61
scuola	9	M	60
luogo "altro"	8	Genitori	
domicilio intervistatrice	5	 Sesso	26
casa intervistata/o	4	F	23
		M	3

A24 Banca dati: tabelle e relazioni



qNum	iPseudo	aValue	aProp
1	Spiderman	9	numero
1	Splash	5	numero
1	Taylor	5	numero
1	Thomas	10	numero
1	Tita	5	numero
1	Turia	5	numero
1	Valdis	7	numero
1	Valentina	4	numero
1	Vanessa	6	numero
1	Veronica	8	numero
1	Viola	5	numero
1	Warda	3	numero
1	Wook	6	numero
1	Xavi	7	numero
2	[Maria]		scuola
2	Alessandra		scuola
2	Alessandro		scuola
2	Alexander		scuola
2	Alexis		scuola
2	Ally		scuola
2	Amine		scuola
2	Andrea		scuola
2	Andrea Rossi		scuola
2	Angela		scuola
2	Anne		luogo "altro"
2	Anteia		luogo "altro"
2	Ash		scuola

Record: 6 of 36669 Unfiltered Search

qNum	iPseudo	clsQuote	cText
1	Andrea		fatta quarta in scuola confessionale in cui si è trovata malissimo, per la quinta
2	Iman		intervista svolta di venerdì, giorno della preghiera, per tutto il tempo tele acc
2	Jeremy		
2	Marianka		baretto, qualità audio non eccelsa
2	Moho		figlia 3enne commenta di sottofondo
2	Rica		intervista svolta in un bar, audio pessimo, mi aiuto con appunti e intervista fig
2	Taylor		presso cui ha luogo il corso di russo
2	Turia		figlia 1enne deambulante molto presente, ogni tanto si perde il filo del disco
3	[Maria]		intervistati due fratelli previa autorizzazione padre, che a posteriori ci ripensa
3	Andrea		intervista in due parti (prima e dopo mensa)
3	Barbara		intervista svolta in due puntate lo stesso giorno (pausa mensa in mezzo)
3	Erica		intervista in due spezzoni di 18 e 22 min.
3	Fahad		allievo da 6 mesi in italia, l'intervista viene tenuta quasi esclusivamente in ing
3	Jacky Khan		intervista in due spezzoni perché svolta in due giorni diversi, 10 + 15 maggio 2
3	Jeremy		l'intervista viene svolta, su richiesta del ragazzo, con un compagno che dovre

Record: 1 of 6246 Unfiltered Search

iPseudo	fiMembSpec	fiName	fiSpec	fiOral	fiWritten
Alessandra	fa	inglese	LSa	2	3
Alessandra	fa	italiano	LNa	1	1
Alessandra	fa	vietnamita	LNb	2	3
Alessandra	madre	inglese	LSa	3	3
Alessandra	madre	italiano	L2a	3	4
Alessandra	madre	vietnamita	LNa	1	1
Alessandra	padre	cinese comune	LNa	4	4
Alessandra	padre	inglese	LSa	3	2
Alessandra	padre	italiano	L2a	1	2
Alessandra	padre	spagnolo	LSb	4	4
Alessandra	padre	vietnamita	LNb	1	1
Alessandro	fa	inglese	LSa	?	?
Alessandro	fa	italiano	LNa	3	4
Alessandro	fa	rumeno (moldavia)	LNb	2	4
Alessandro	madre	italiano	L2b	2	3
Alessandro	madre	rumeno (moldavia)	L2a	2	3
Alessandro	madre	russo	LNb	1	1
Alessandro	madre	ucraino	LNa	2	2
Alessandro	padre	italiano	L2a	2	3
Alessandro	padre	rumeno (moldavia)	LNa	1	1
Alessandro	padre	russo	LSa	1	2
Alexander	fa	cinese comune	LNa	1	1

Record: 1 of 1689 Unfiltered Search

iNum	iType	iPseudo	iDate
1	Genitori	Francine	23.02.2012
2	Studenti	Jack	23.02.2012
3	Studenti	Sara	23.03.2012
4	Studenti	Randa	23.03.2012
5	Studenti	Denise	23.03.2012
6	Studenti	Ezio	23.03.2012
7	Genitori	Erica	28.03.2012
8	Studenti	Pacifico	30.03.2012

Record: 2 of 290 No Filter Search

iType
Genitori
Insegnanti
Studenti
*

Record: 1 of 3 No Filter Search

aProp	pType
zia/o	altre persone
dato corretto	attendibilità dati
dato divergente	attendibilità dati
dato non plausibile	attendibilità dati
dato preso da altra fonte	attendibilità dati
dato presunto	attendibilità dati
L2a	categorie lingue
L2b	categorie lingue

Record: 1 of 665 No Filter Search

TPropertyType		
	pType	pTypeFlag
+	aiuti	
+	altre persone	
+	ambiti aiuto linguistico	
+	annotazioni	ANNOTATION
+	attendibilità dati	
+	categorie lingue	LANGSPEC
+	categorie paesi	
+	classe	
+	corsi LF / IT L2	
+	definizione persona bilingue	
+	ERROR	ERROR
+	Family Members	FAMEMBER
+	frequenza	
+	generazione	
+	lavoro	
+	lettura e scrittura	
+	lingua	LANG
+	luogo	
+	materie	
+	modalità comunicazione	
+	motivazioni	
+	numeri	
+	numero	
+	paese	
+	percorso scolastico	
+	riscontro	
+	risposta chiusa	
+	se divento Ministra/o	
+	sezzo	GENDER
+	tipo di scuola / studi	
+	unità	UNIT
+	valori calcolati	STATISTICS
+	voto	VOTE
+	*	
Record: 1 of 33		

TQuestion				
	qNum	qText	qTopic	qComment
+	1	scuola num?	dati archivio intervista	NB interviste realizzate 122, archiviate 121
+	2	luogo intervista?	dati archivio intervista	
+	3	durata intervista [min]?	dati archivio intervista	
+	4	num. intervista collegata	dati archivio intervista	
+	5	persona collegata?	dati archivio intervista	
+	6	num. questionario insIT collegato	dati archivio intervista	
+	7	num. questionario insLF collegato	dati archivio intervista	
+	8	genere?	dati cornice	
+	9	età?	dati cornice	
+	10	generazione?	dati cornice	NB alcuni studenti hanno una doppia etichetta di generazione
+	11	tipologia scuola?	dati cornice	
+	12	classe?	dati cornice	
+	13	regolarità studi?	dati cornice	
+	14	Cittadinanza/e FI?	cittadinanza / cittadinanze	
+	15	Cittadinanza/e madre?	cittadinanza / cittadinanze	
+	16	Cittadinanza/e padre?	cittadinanza / cittadinanze	
Record: 1 of 203				

iPseudo	sNum	sAge	sGender	slsInterviewed	sMembSpec
[Maria]	1	14 M		<input type="checkbox"/>	
[Maria]	2	12 F		<input checked="" type="checkbox"/>	
Alessandra	1	12 F		<input checked="" type="checkbox"/>	
Alessandra	2	8 F		<input type="checkbox"/>	fa
Alessandro	1	13 M		<input checked="" type="checkbox"/>	
Alessandro	2	8 F		<input type="checkbox"/>	fa
Alexander	1	21 F		<input type="checkbox"/>	fa
Alexander	2	10 M		<input checked="" type="checkbox"/>	
Alexander	3	7 M		<input type="checkbox"/>	fb
Alexis	1	14 F		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ally	1	12 F		<input checked="" type="checkbox"/>	
Ally	2	11 F		<input type="checkbox"/>	fa
Amine	1	12 F		<input type="checkbox"/>	fa
Amine	2	11 M		<input checked="" type="checkbox"/>	
Amine	3	5 F		<input type="checkbox"/>	fb
Andrea	1	17 F		<input type="checkbox"/>	fa
Andrea	2	11 F		<input checked="" type="checkbox"/>	
Andrea Rossi	1	16 M		<input type="checkbox"/>	fa

Record: 1 of 342 No Filter Search

iPseudo	slPseudo	slName	slSpec	slLister	slSpeak	slReadi	slWritir	slOral	slWritu
Alessandra	Alessandra	inglese	LSa					3	3
Alessandra	Alessandra	spagnolo	LSc					3	4
Alessandra	Alessandra	francese	LSb					3	3
Alessandra	Alessandra	italiano	LNb	1	1	1	2		
Alessandra	Alessandra	vietnamita	LNa	3	3	4	4		
ita-10-127	Alessandra	italiano	LNb	1	1	1	1		
Alessandro	Alessandro	inglese	LSa					3	3
Alessandro	Alessandro	francese	LSb					2	2
Alessandro	Alessandro	italiano	L2a	1	2	1	2		
Alessandro	Alessandro	rumeno (moldavia)	LNa	2	2	3	3		
ita-06-82	Alessandro	italiano	L2a	3	3	4	5		
Alexander	Alexander	inglese	LSa					2	2

Record: 1 of 776 Unfiltered Search

qTopicNum	qTopic
+	0 dati archivio intervista
+	1 dati cornice
+	2 cittadinanza / cittadinanze
+	3 il percorso migratorio della famiglia e sua composizione
+	4 le lingue di famiglia
+	5 usi linguistici in famiglia
+	6 lingue e bilinguismo: valutazioni e riflessioni
+	7 L interiore, dei media e delle interazioni sociali e con PO
+	8 le lingue dei genitori a scuola
+	9 apprendimento di italiano e LF di figlia/o intervistata/o
+	10 la lettura e la scrittura di figlia/o intervistata/o
+	11 il percorso scolastico di figlia/o intervistata/o
+	12 lo studio pomeridiano di figlia/o intervistata/o
+	13 la scuola e il domani
*	0

Record: 1 of 14 No Filter Search

A25 Bibliografia

Informazioni per i documenti in linea: poiché gli articoli di riviste e i documenti di istituzioni e organizzazioni sono proficuamente rintracciabili tramite motori di ricerca, di regola non se ne sono indicate le URL, preferendo riportare mano a mano nelle note dei singoli capitoli i siti di riferimento, la sitografia è stata quindi compilata in itinere. Quando viene riportata una URL o un sito, l'ultima consultazione risale al 27 dicembre 2016.

50 buone pratiche 2013 - Portale integrazione migranti, "Esperienze sul territorio. Anno scolastico 2012/2013: buone pratiche da condividere", gennaio 2013. [http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/News/Documents/file%20sum_50buone%20prassi_scuola_portale_Gen2013.pdf]

Abdeleli 2013 - Abdeleli, Abdelhafidh, "Herkunftssprachen im Schulunterricht – wo und wie?", *www.swissinfo.ch*, 23 settembre 2013. [<http://www.swissinfo.ch/ger/herkunftssprachen-im-schulunterricht---wo-und-wie-/36961900>]

Abdelilah Bauer 2013 - Abdelilah Bauer, Barbara, *Guida per genitori di bambini bilingui*, Cortina, Raffaello, 2013.

Abel et al. 2012 - Abel, Andrea / Vettori, Chiara / Wisniewski, Katrin (a cura di), *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Bolzano, Eurac Research, 2012.

Adamopoulou e Giorgi 2016 - Adamopoulou, Effrosyini / Giorgi, Federico, "Immigrazione e mercato del lavoro Italiano: panacea o minaccia?", *neodemos.info*, 13 settembre 2016.

Affinati 2014 - Affinati, Eraldo, "Nascondere o recuperare i ripetenti. Il dilemma dei sistemi educativi", *Corriere della Sera*, 23 settembre 2014.

Agenzia Europea Alunni Disabili 2009 - Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (a cura di), *Diversità Multiculturale e Handicap*, Odense, 2009. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-IT.pdf]

Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE 2016 - Indire / MIUR, "Label europeo delle lingue. Bando di concorso 2016 – Settore Istruzione", Firenze, 26 luglio 2016. [<http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2016/07/Bando-Label-Istruzione-2016.pdf>]

Aigotti 2011 - Aigotti, Daniela, "Le lingue che si parlano in Italia", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulle diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 65-74.

Aime 2004 - Aime, Marco, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.

Aimonetto e Noldin 2006 - Aimonetto, Ada / Noldin, Ivo, "Gli scenari per l'inclusione dell'offerta dell'insegnamento della lingua italiana nel curriculum delle scuole tedesche", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 467-470.

Aime 2009 - Aime, Marco, *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Torino, Einaudi, 2009.

Alessandri 2011 - Alessandri, Pino, "I linguaggi e le storie", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 107-10.

Alladi et al. 2015 - Alladi, Survana / Bak, Thomas H. / Mekala, Shailaja, "Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke", *Stroke* 47 (1), novembre 2015.

Allemann-Ghionda 2006 - Allemann-Ghionda, Cristina, "Le ragioni dell'insuccesso dei ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco e le possibili soluzioni", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 245-262.

Allemann-Ghionda e Terhart 2006 - Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (a cura di), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, Weinheim u.a., Beltz 2006.

Altarriba e Morier 2007 - Altarriba, Jeanette / Morier, Rachel, "Bilingualism: Language, Emotion and Mental Health", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden - Oxford - Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 250-281.

Amabile 2014 - Amabile, Flavia, "Compiti del lunedì: è giusto assegnarli?", *La Stampa*, 23 gennaio 2014.

Ambrosini e De Simone 2015 - Ambrosini, M. Tibisay / De Simone, Gianfranco (a cura di), *Fuoriclasse. Un modello di successo per il contrasto alla dispersione scolastica*, Save the Children e Fondazione Giovanni Agnelli, 2015.

Ambrosini e Molina 2004 - Ambrosini, Maurizio / Molina, Stefano (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni Fondazione Gianni Agnelli, 2004.

Ammon et al. 2008 - Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus / Trudgill, Peter (a cura di), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationa-*

les Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin - London, de Gruyter Mouton, 2008 (1987).

Andorno 2006 - Andorno, Cecilia Maria, "Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica", in Bosc, Franca / Marengo, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 86-111.

Andorno e Grassi 2016 - Andorno, Cecilia / Grassi, Roberta (a cura di). *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, Milano, 2016.

Andreoli 2013 - Andreoli, Stefano, "A che servono i convitti nazionali", *la voce info*, 14 giugno 2013.

Angius 2005 - Angius, Milena, "Bisogni comunicativi delle ragazze e dei ragazzi stranieri e programmazione linguistica nella scuola secondaria di secondo grado: le indicazioni del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue", Seminario di studio e scambio di esperienze, Milano, Provincia di Milano, 2 maggio 2005.

Anselmo 2008 - Anselmo, Nadia, "Le strade della cristianità. Dal ricordo del paese di origine a Torino: il percorso di una religione nel passaggio generazionale", in Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2008.

Anzieu 1987 - Anzieu, Didier, *L'io-pelle*, Roma, Borla, 1987.

ASAI 2015 - ASAI Associazione di Animazione Interculturale, ASAI. *Relazione anno 2014*, Torino, settembre 2015. [<http://www.asai.it/component/phocadownload/category/3-pubblicazioni?download=171:rapporto-delle-attivita-asai-2014>]

ASAI 2016a - ASAI – Sportello Lavoro, "Le donne migranti, i figli e il lavoro: esperienza dello Sportello ASAI dal 2005 al 2015", Torino, ASAI, 2016.

ASAI 2016b - ASAI Associazione di Animazione Interculturale, *Giovani investimenti in Rete. Esperimenti di condivisione e co-progettazione fra scuola ed extra-scuola nella lotta alla dispersione scolastica*, Torino, 2016. [<http://www.asai.it/component/phocadownload/category/3-pubblicazioni?download=184:giovani-investimenti-in-rete-pubblicazione-2016>]

Assandri 2006 - Assandri, Giuseppe, "Qualche modesta proposta per guardare avanti" in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 437-441.

Avvisati et al. 2014 - Avvisati, Francesco / Gurgand, Marc / Guyon, Nina / Maurin, Eric, "Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools", *The Review of Economic Studies* 81 (1), 2014, 57-83.

Azzolini et al. 2013 - Azzolini, Davide / Cvajner, Martina / Santero, Marianna, "Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati", in Saraceno, Chiara / Sartor, Nicola / Sciortino, Giuseppe (a cura di), *Stranieri e diseguali. Le disegualianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Bologna, il Mulino, 2013, 251-276.

Badino 2013 - Badino, Anna, *Strade in salita. Figli e figlie dell'immigrazione meridionale al Nord*, Roma, Carrocci, 2013.

Bagna 2006 - Bagna, Carla, "La definizione della competenza linguistica in Italiano L2", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 167-171.

Bagna 2009 - Bagna, Carla, "Presupposti metodologici della raccolta di dati in contesti plurilingui urbani. Bilanci e prospettive", in Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo ed immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata XXXVIII (1), 2009, 55-71.

Bagna 2011 - Bagna, Carla, "Giovani generazioni di emigrati/immigrati e competenze in lingua italiana: immaginari e autovalutazioni a confronto", in Arcaini, Enrico (a cura di), *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2, Pisa Ospedaletto, Pacini Editore, 2011, 349-360.

Bagna 2013 - Bagna, Carla, "Panorami linguistici superdiversi e migrazioni", in Centro Studi Emigrazione (a cura di), *Studi Emigrazione* L 191, Roma, 2013, 447-460.

Baker e Eversley 2000 - Baker, Philip / Eversley, John, *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and Their Relevance to Economic, Social, and Educational Policies*, London, Battlebridge, 2000.

Balboni 2006 - Balboni, Paolo, "Quali competenze e quali lingue in un curriculum scolastico?", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 117-124.

Balboni e Dalosio 2016 - Balboni, Paolo / Dalosio, Michele, "L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva", in Ines, Dario / Cramerotti, Sofia (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Trento, Erickson, 2016, 254-273.

Baldini 2016 - Baldini, Massimo, "Troppi bambini poveri in Italia", *lavoce.info*, 19 luglio 2016.

Ballarino e Cobalti 2003 - Ballarino, Gabriele / Cobalti, Antonio, *Mobilità sociale*, Roma, Carrocci, 2003.

- Ballarino e Panichella 2016** - Ballarino, Gabriele / Panichella, Nazareno, "I percorsi scolastici dei figli degli immigrati meridionali al Nord", *neodemos.info*, 29 gennaio 2016.
- Barabanti e Tortora 2016** - Barabanti, Paolo / Tortora, Valeria, *Uno studio sugli studenti top performer attraverso le prove INVALSI 2015*, Working Paper INVALSI 30/2016, 2016.
- Barbirato 2014** - Barbirato, Laura, "Scuola e successo formativo", *Education due punto zero*, 22 settembre 2014.
- Barni 2011** - Barni, Monica, "Europa", in Vedovelli, Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011, 203-303.
- Bates et al. 1997** - Bates, Elizabeth / Thal, Donna / Trauner, Doris / Fenson, Judi / Aram, Dorothy / Eisele, Julie / Nass, Ruth, "From first words to grammar in children with focal brain injury", *Developmental Neuropsychology* 13 (3), 1997, 275-343.
- Beck-Oberdorf e Bethscheider 1990** - Beck-Oberdorf, Marie-Luise / Bethscheider, Monika, "Exotische Arabeske im Assimilationsprozeß oder Grundlage einer interkulturellen Erziehung? - Zur Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts", in Funcke, Liselotte (a cura di), *Bericht '99 Zur Situation der ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien - Bestandaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre*, Bonn, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 1990 (1988), 207-215.
- Ben Zeev 1977** - Ben Zeev, Sandra, "The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development", in *Child Development* 48, 1977, 1009-1018.
- Benedetti 2006** - Benedetti, Adriano, "L'intervento linguistico-educativo della Direzione Generale per gli Italiani all'Estero nel mondo e in Germania", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 55-60.
- Bergamini 2017** - Bergamini, Chiara. "Note, dati e materiali pubblicati dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in tema di inclusione degli alunni stranieri", Bologna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, 27 febbraio 2017.
- Bernardini 2003** - Bernardini, Carlo, "La cultura rasa al suolo", *l'Unità*, 4 novembre 2003.
- Bernstein 1971** - Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Boston, Routledge & Kegan, 1971.
- Berruto 1995** - Berruto, Gaetano, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995.
- Berruto 2003** - Berruto, Gaetano, "Sul parlante nativo (di italiano)", in Radatz, Hans Ingo / Schlösser, Rainer (a cura di), *Donum Grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer, 2003, 1-14.
- Berruto 2009** - Berruto, Gaetano, "Ristrutturazione dei repertori e 'lingue franche' in situazione immigratoria. Appunti di lavoro", in Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo ed immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata XXXVIII (1), 2009, 9-28.
- Berruto 2012** - Berruto, Gaetano, "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche", in Bernini, Giuliano et al. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Beretta*, Atti del XI Congresso AItla, Perugia, Guerra, 2012, 27-53.
- Berruto et al. 1990** - Berruto, Gaetano / Moretti, Bruno / Schmidt, Stephan, "Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo", in Banfi, Emanuele / Cordolin, Patrizia (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Roma, Bulzoni, 1990.
- Berruto, Moretti e Schmid 1988** - Berruto, Gaetano / Moretti, Bruno / Schmid, Stephan, "L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue", *Rivista Italiana di Dialettologia* 12, 1988, 7-100.
- Besker 2016** - Besker, Neva, "Audizione in I° Commissione Affari Costituzionali sulla riforma della legge n. 91/1992 sulla acquisizione della cittadinanza italiana – Neva Besker di Rete G2 – Seconda generazioni per L'Italia sono anch'io", *cronachediorginariorazzismo.org*, 30 Marzo 2016.
- Besozzi 2008** - Besozzi, Elena, "Culture in gioco e modelli di integrazione nella scuola italiana", in Clementi, Mara (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, 2008, 25-38.
- Besozzi 2015** - Besozzi, Elena, "Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"", in MIUR / ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU, 2015, 131-135.
- Besozzi et al. 2013** - Besozzi, Elena / Colombo, Maddalena / Santagati, Mariagrazia (a cura di), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche Rapporto 2012*, Milano, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, 2013.
- Bettoni 2005** - Bettoni, Camilla, "Il bilinguismo dei bambini immigrati", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 65-76.
- Bettoni e Rubino 1996** - Bettoni, Camilla / Rubino, Antonia, *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Galatina, Congedo, 1996.

- Bhatia e Ritchie 2007** - Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007 (2004).
- Bialystok 1991** - Bialystok, Ellen (a cura di), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Bialystok e Raluca 2012** - Bialystok, Ellen / Raluca, Barac, "Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control", *Cognition* 122 (1), gennaio 2012, 67-73.
- Bloomfield 1933** - Bloomfield, Leonard, *Language*, New York, Henry Holt and Co., 1933, 56.
- Bonino 2011a** - Bonino, Carla, "Introduzione", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 11-14.
- Bonino 2011b** - Bonino, Carla, "La politica linguistica dell'Unione Europea", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 53-60.
- Borgonovi 2014** - Borgonovi, Francesca, "Andare all'asilo fa bene alla pagella. Lo studio OCSE/PISA e i vantaggi nell'apprendimento e nella socializzazione per i ragazzi che sono stati alla materna per più di un anno", *Corriere della Sera*, 11 giugno 2014.
- Borgonovi et al. 2015** - Borgonovi, Francesca / Phair, Rowena / Piacentini, Mario (a cura di), *Helping Immigrant Students to succeed at School - and beyond*, OECD, 2015.
- Bosc 2006** - Bosc, Franca, "'Andare a spasso per il testo': tra teoria e pratica", in Bosc, Franca / Marello, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 228-243.
- Bosc et al. 2006** - Bosc, Franca / Marello, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006.
- Bouajila e Mezzera 2008** - Bouajila, Lassaad / Mezzera, Miriam, "Dalla Tunisia a Torino: andata e ritorno passando per le parole", in Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2008, 121-136.
- Bourdieu e Passeron 1971** - Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart, Klett, 1971 (1964).
- Brezigar 2007** - Brezigar, Bojan, "La diversità linguistica e culturale: patrimonio comune europeo", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 144-151.
- Bruni 2012** - Bruni, Domenica, "Lingua e 'rivoluzione' in Don Milani", *Quaderni di Intercultura* IV, 2012.
- Busetta et al. 2016** - Busetta, Giovanni / Campolo, Maria Gabriella / Panarello, Demetrio, "Stranieri e donne discriminati nell'accesso al mercato del lavoro in Italia", *neodemos.info*, 22 luglio 2016.
- Butler e Hakuta 2007** - Butler, Yuko / Hakuta, Kenji, "Bilingualism and Second Language Acquisition", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 114-145.
- Calvet 1987** - Calvet, Louis-Jean, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.
- Campione 2013** - Campione, Alessia, "Vacanze, la svolta del ministro Carrozza. 'Meno compiti e più libri'", *Il messaggero*, Roma, 22 dicembre 2013.
- Candelier et al. 2012** - Candelier, Michel (coordinatore) / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / de Pietro, Jean-François / Lőrincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Noguerol, Artur / Schröder-Sura, Anna / Molinié, Muriel, *CARAP Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, Strasburgo, Editions du Conseil de l'Europe, 2012.
- Canetti 1969** - Canetti, Elias, *Aufzeichnungen 1942-1948*, München, dtv, 1969 (1965).
- Canetti 1998** - Canetti, Elias, *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*, Frankfurt a/M, Fischer, 1998 (1977).
- Cantù e Cuciniello 2012a** - Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 2012.
- Cantù e Cuciniello 2012b** - Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio, "Oltre la lingua materna: coordinate e strategie", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 2012, 7-23.
- Cantù e Cuciniello 2012c** - Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio, "Fra scuola e territorio: gli snodi qualificanti di un progetto di LM", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 24-59.

Caon 2005 - Caon, Fabio, "Insegnare l'italiano L2 nella classe plurilingue: la glottodidattica si rinnova", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 34-48.

Capello e Vietti 2008 - Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2008.

Cardaci 2009 - Cardaci, Roberto, *Relazione conclusiva della Ricerca "Integrazione degli studenti stranieri nelle scuole del Piemonte"*, Torino, Solaris, 2009.

Cardone e Casacchia 2013 - Cardone, Paolo Emilio / Casacchia, Oliviero, "Stranieri e mercato del lavoro", *neodemos.info*, 18 settembre 2013.

Caritas e Migrantes 2013 - Caritas e Migrantes, *XXIII rapporto immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, Todi, Tau editrice, 2013.

Caritas e Migrantes 2016 - Caritas Italiana / Fondazione Migrantes, *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*, Todi, tau editrice, 2016.

Cerruti et al. 2011 - Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, 2011.

Carvallho da Silva 2008 - Carvallho da Silva, Miguel (a cura di), *Linee guida per l'educazione interculturale*, Lisbona, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, 2008.

Castellani 2011 - Castellani, Maria Cristina, "I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti", in Vedovelli, Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 175-192.

Cattana e Nesci 2006 - Cattana, Anna / Nesci, Maria Teresa, "Analisi e correzione degli errori in chiave contrastiva", in Bosc, Franca / Marello, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 244-251.

Cavalli Sforza 1996 - Cavalli Sforza, Luigi Luca, *Geni, popoli e lingue*, Milano, Adelphi, 1996.

Cederna 2013 - Cederna, Giulio, *L'Italia sottosopra. I bambini e la crisi*, Roma, Save the Children Italia, 2013.

Cederna 2015 - Cederna, Giulio (a cura di), *Bambini senza. Origini e coordinate delle povertà minorili*, Roma, Save the Children Italia, 2015.

Chiellino 1987 - Chiellino, Gino, *Sehnsucht nach Sprache*, Kiel, Neuer Malik-Verlag, 1987.

Chini 1995 - Chini, Marina, *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

Chini 2004 - Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Chini 2009a - Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo ed immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata XXXVIII (1), 2009.

Chini 2009b - Chini, Marina, "Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)", *Italiano LinguaDue* 1, 2009, 185-202.

Chini 2009c - Chini Marina, "Introduzione", in Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo ed immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata XXXVIII (1), 2009, 3-8.

Chomsky 1965 - Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mit Press, 1965.

Ciafaloni 2006 - Ciafaloni, Francesco (a cura di), *Concentrazione e dispersione differenziale degli allievi stranieri nelle scuole di Torino*, Torino, Comitato oltre il razzismo, 2006.

Ciafaloni 2008 - Ciafaloni, Francesco (a cura di), *Gli adolescenti immigrati tra integrazione, differenziazione, contrapposizione*, Torino, Comitato oltre il razzismo, 2008.

Cipollari 2008 - Cipollari, Giovanna, "Oltre l'etnocentrismo. La revisione del canone e dei curricula", in Clementi, Mara (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, 2008, 57-65.

Città di Torino 2004 - Città di Torino - Divisione Servizi Educativi - Settore Integrazione Educativa - Ufficio Migranti a Scuola, *Lavorare insieme per una scuola di tutti*, Atti del Seminario del 3 e 6 febbraio 2004, Torino, Città di Torino, 2004.

Città di Torino 2007 - Città di Torino - Assessorato al Sistema Educativo, *Guarda come abbiamo fatto. Differenze culturali e comune umanità*, Torino, Servizio Centrale Informazioni e Rapporti con il Cittadino, 2007.

Città di Torino 2013a - Pellegrino, Mariagrazia / Curti, Ilda, "Deliberazione della Giunta Comunale 2013 05781/007. Approvazione programma per i minori con cittadinanza non italiana", Torino, 4 dicembre 2013.

Città di Torino 2013b - "Un protocollo per promuovere il successo formativo - Comunicato Stampa", Torino, 5 dicembre 2013. [<http://www.comune.torino.it/pass/salute/2013/12/05/un-protocollo-per-promuovere-il-successo-formativo>]

- Clementi 2008** - Clementi, Mara (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Milano, Fondazione ISMU, 2008.
- Clyne 1967** - Clyne, Michael, *Transference and Triggering: Observations on the Language Assimilation of Post-war German-Speaking Migrants in Australia*, The Hague, Nijhoff, 1967.
- CM 8 gennaio 2010** - Dutto, Mario, "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana", MIUR 2/2010, 8 gennaio 2010.
- CNEL 2013** - Di Sciullo, Luca (a cura di), *Indici di integrazione degli immigrati in Italia. IX Rapporto*, Roma, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, 2013.
- Coccorese 2016** - Coccorese, Paolo, "La posta multietnica parla arabo e spagnolo. Negli sportelli di corso Giulio Cesare 7 si parlano quattro lingue", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 23 febbraio 2016.
- Collier 1987** - Collier, Virginia, "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes", *TESOL Quarterly* 21, 1987, 617-641.
- Cologna et al. 2007** - Cologna, Daniele / Granata, Elena / Novak, Christian (a cura di), *Approssimandosi. Vita e luoghi dei giovani di seconda generazione a Torino*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2007.
- Colussi 2012** - Colussi, Erica, "Ri-conoscere progetti ed esperienze fra scuola e famiglia", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 2012, 60.
- Comitato Ministri Consiglio d'Europa 1994** - Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, "Convenzione Quadro per la protezione delle minoranze nazionali", 10 novembre 1994.
- Comitato oltre il razzismo 2005** - Comitato oltre il razzismo (a cura di), *Minori Stranieri in Difficoltà*, Torino, 2005.
- COMITES 2009** - COMITES Circonscrizione Consolare di Francoforte sul Meno, *Lo stato tedesco abbandona l'insegnamento in lingua madre ai figli dei lavoratori migranti: Violazione del diritto europeo?*, Atti del Convegno del 6 dicembre 2008, 2009.
- Commissione Comunità Europee 2008** - Commissione delle Comunità Europee, *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Bruxelles, 3 luglio 2008.
- Commissione delle Comunità Europee 1995** - Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, (COM (95) 590), Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 9 novembre 1995.
- Commissione delle Comunità Europee 2003** - Commissione delle Comunità Europee, "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 – 2006", Bruxelles, 24 luglio 2003.
- Commissione delle Comunità Europee 2007** - Commissione delle Comunità Europee, "Relazione sull'attuazione del piano d'azione 'Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica'", 15 novembre 2007.
- Commissione delle Comunità Europee 2008a** - Commissione delle Comunità Europee, "Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune", (COM(2008) 566), Bruxelles, 18 settembre 2008. [
- Commissione delle Comunità Europee 2008b** - Commissione delle Comunità Europee, "Documento di accompagnamento della Comunicazione [...] 'Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune' - Sintesi della valutazione dell'impatto", (SEC(2008) 2445), Bruxelles, 18 settembre 2008.
- Commissione delle Comunità Europee 2008c** - Commissione delle Comunità Europee, *Libro Verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles, 2008.
- Commissione di esperti sul progetto PIAAC 2014** - Commissione di esperti sul progetto PIAAC, *Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della Commissione di esperti sul progetto PIAAC*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali / Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014.
- Commissione Europea 2000** - Commissione Europea, "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", Bruxelles, 2000.
- Commissione Europea 2008a** - Commissione Europea, *Parlare le lingue europee. Le lingue nell'Unione europea*, Bruxelles, Direzione generale della Comunicazione Pubblicazioni, 2008.
- Commissione Europea 2008b** - Commissione Europea, "Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea", Bruxelles, 2008.
- Commissione Europea 2010** - Niessen, Jan / Huddleston, Thomas, *Manuale sull'integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore*, Lussemburgo, 2010 (2004).
- Commissione Europea 2012** - Commissione Europea, *SurveyLang. First European Survey on Language Competences: Final Report*, 15 giugno 2012.
- Commissione Europea 2014** - Commissione Europea, "Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Quinta relazione annuale sull'immigrazione e l'asilo", Bruxelles, 2014.
- Commissione Europea 2015** - Commissione Europea 2016, *Sprachunterricht und Sprachenlernen in mehrsprachigen Klassen*, Lussemburgo, 2015.

Commissione Europea 2016 - Commissione Europea 2016, *Reception of newly arrived migrants, and assessment of previous schooling*, aprile 2016.

Commissione Istruzione Camera Deputati 2011 - Camera dei Deputati - VII Commissione, "Documento Conclusivo dell'Indagine Conoscitiva 'Accoglienza studenti stranieri in Italia'", 12 gennaio 2011.

Commissione Istruzione Camera Deputati 2014 - Camera dei Deputati - VII Commissione, "Audizione Sottosegretario di Stato all'Istruzione Rossi Doria il 22 febbraio 2014 alla VII commissione in materia di dispersione scolastica", 22 febbraio 2014.

Comunità Economica Europea 1976 - Comunità Economica Europea, "Risoluzione del Consiglio e dei Ministri della Pubblica Istruzione", 9 febbraio 1976.

Comunità Economica Europea 1993 - Comunità Economica Europea, *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, 29 settembre 1993.

Comunità Economica Europea 1994 - Comunità Economica Europea, "Report on the education of migrant children in the European Union", 25 marzo 1994.

CONNGI 2016 - CONNGI Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane, *Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane 2016*, 14 ottobre 2016.

Consiglio Comunale Torino 2007 - Città di Torino, "Commemorazione di Gianni Dolino. Interventi in Sala Rossa", Torino, Città Agorà, Torino, 8 ottobre 2007.

Consiglio delle Comunità Europee 1977 - Consiglio delle Comunità Europee, "Direttiva del Consiglio relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti" (77/486/CEE), 25 luglio 1977.

Consiglio dell'Unione Europea 2008 - Consiglio dell'Unione Europea, "Documento di accompagnamento della comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune", Bruxelles, 19 settembre 2008.

Consiglio dell'Unione europea 2009a - Consiglio dell'Unione Europea, "Conclusioni del consiglio del 12 maggio 2009 sul Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)" (2009/C 119/02), 12 maggio 2009.

Consiglio dell'Unione Europea 2009b - Consiglio dell'Unione Europea, "Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio", 26 novembre 2009.

Consiglio dell'Unione Europea 2012 - Consiglio dell'Unione Europea, "Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the participation and social inclusion of young people with emphasis on those with a migrant background", Bruxelles, 2012.

Consiglio d'Europa 1992 - Consiglio d'Europa, *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo, 5 novembre 1992.

Consiglio d'Europa 2001 - Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasburgo, Language Policy Unit, 2001.

Consiglio d'Europa 2007 - Consiglio d'Europa - Divisione di Politica Linguistica, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasburgo, 2007.

Consiglio d'Europa 2008 - Consiglio d'Europa, *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, Strasburgo, 2008.

Consiglio d'Europa 2010a - Little, David (a cura di), *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept paper*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2010.

Consiglio d'Europa 2010b - Beacco, Jean-Claude / Byram, Michael / Cavalli, Marisa / Coste, Daniel / Cuenat, Mirjam Egli / Goullier, Francis / Panthier, Johanna, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2010.

Consiglio d'Europa 2014 - "Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 sul multilinguismo e lo sviluppo di competenze linguistiche" (2014/C 183/06), Strasburgo, 20 maggio 2014.

Consiglio d'Europa 2015 - Beacco, Jean-Claude / Fleming, Mike / Goullier, Francis / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut / Sheils, Joseph, *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2015.

Consiglio d'Europa 2016 - Beacco, Jean-Claude / Byram, Michael / Cavalli, Marisa / Coste, Daniel / Cuenat, Mirjam Egli / Goullier, Francis / Panthier, Johanna, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale. Seconda edizione arricchita e riveduta*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2016.

Consiglio d'Europa e Commissione Europea 2015 - Consiglio d'Europa / Commissione Europea, "Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020). Nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione" (COM(2015) 408), 26 agosto 2015.

- Consiglio Europeo 2002** - Consiglio Europeo di Barcellona 2002, *Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Barcellona*, (SN 100/02), 15 e 16 marzo 2002.
- Contento 2010** - Contento, Silvana (a cura di), *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carrocci, 2010.
- Conti 2016** - Conti, Cinzia, "Scuola e integrazione: il punto di vista dagli insegnanti", *neodemos.info*, 14 giugno 2016.
- Conti e Petrillo 2015** - Conti, Cinzia / Petrillo, Roberto, "I numeri dell'immigrazione in Italia: tra emergenza e cittadinanza", *neodemos.info*, 30 ottobre 2015.
- Conti e Strozza 2012** - Conti Cinzia / Strozza, Salvatore, "Sposo un marocchino e divento italiana", *neodemos.info*, 8 febbraio 2012.
- Corlazzoli 2014** - Corlazzoli, Alex, "Io sto con la Carrozza: basta compiti. Leggete e viaggiate, ragazzi!", *Il fatto quotidiano*, 8 gennaio 2014.
- Corriere della Sera 2014** - Redazione scuola, "Meno alunni e più classi, quest'anno la scuola riparte così", *Corriere della Sera*, 30 settembre 2014.
- Corriere della Sera 2016** - Redazione Scuola, "A Milano debutta 'Ila', la prima certificazione UE per la lingua araba", 16 febbraio 2016.
- Coste 2010** - Coste, Daniel (a cura di), *Un documento europeo per le lingue dell'educazione?*, Consiglio d'Europa, Viterbo, Sette città, 2010.
- Costituzione Repubblica Italiana 1948** - *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1° gennaio 1948.
- CRC 2016** - CRC Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma, 2016.
- Cronache di ordinario razzismo 2016** - "Lo ius soli sportivo è legge: sia avanguardia di un cambiamento della legge di cittadinanza", *cronachediordinariorazzismo.org*, 26 gennaio 2016.
- Cuciniello 2012** - Cuciniello, Antonio, "Uno strumento di rilevazione dei progetti di insegnamento della lingua d'origine", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 2012, 77-79.
- Cuciniello 2014** - Cuciniello, Antonio, "Lingua materna, lingua interiore", *yallaitalia.it*, 10 febbraio 2014.
- Cummins 1981** - Cummins, Jim, *Bilingualism and minority language children*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- Cummins 1984** - Cummins, Jim, *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, College Hill, 1984.
- Cummins 2007** - Cummins, Jim, *Promoting Literacy in Multilingual Contexts*, Research Monograph # 5, Ontario Ministry of Education - The Literacy and Numeracy Secretariat, giugno 2007.
- Cummins 2010** - Cummins, Jim, *Multiliteracies and Equity. How Canadian Schools measure up?*, Education Canada 46 (2), Canadian Education Association (www.cea-ace.ca), 2010.
- Curci 2005** - Curci, Anna Maria, "Educazione linguistica come educazione plurilingue", *Daf-Werkstatt* 6, 2005, 59-70.
- Curci 2012** - Curci, Anna Maria, "Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)", *Italiano LinguaDue* 2, 2012, i-ix.
- Daniel 2003** - Daniel, John, "Multilingual education: the debate", UNESCO, *Education today* 6, July-September 2003.
- Daniele 2015** - Daniele, Luisa, *Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità*, Collana Isfol Research Paper - 24, Isfol, febbraio 2015.
- Daveri e Zanzottera 2012** - Daveri, Livia / Zanzottera, Cristina, "Rucksack KiTa. Plurilinguismo e valorizzazione del ruolo genitoriale nella scuola dell'infanzia", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, ISMU, Milano, ISMU, 2012, 61-68.
- Davies 2003** - Davies, Alan, *The Native Speaker: Myth and Reality*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.
- Davoli 2007** - Davoli, Elisabetta, "Prospettive evolutive", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 152-156.
- Dazzi 2016** - Dazzi, Zita, "La supertassa sui permessi di soggiorno discrimina gli stranieri, governo condannato a risarcire", *La Repubblica - Edizione di Milano*, Milano, 11 luglio 2016.
- De Gregorio 2014** - De Gregorio, Antonella, "Ore 8, lezione di integrazione. Amici ma solo sui banchi di scuola", *Corriere della Sera*, 29 settembre 2014.
- De Gregorio e Voltattorni 2014** - De Gregorio, Antonella / Voltattorni, Claudia, "Inglese e Educazione civica le materie più importanti per gli italiani", *Corriere della Sera*, 15 dicembre 2014.

- De Houwer 1999** - De Houwer, Annick, "Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations", *CAL Digests*, luglio 1999. [<http://www.cal.org/resources/digest/earlychild.html>]
- De Houwer 2007** - De Houwer, Annick, "Parental language input patterns and children's bilingual use", *Applied psycholinguistic* 28, 2007, 411-424.
- De Leo 2013** - De Leo, Carlotta, "Le vacanze? 10 ragioni per evitare i compiti a casa", *Corriere della Sera*, 20 dicembre 2013.
- De Mauro 1991** - De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma - Bari, Laterza, 1991 (1963).
- De Mauro 1996** - "Passato e futuro dell'educazione linguistica. Intervista a Tullio De Mauro", in Ferreri, Silvana / Guerriero, Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- De Mauro 1999** - De Mauro, Tullio, "Prefazione", in Walter, Henriette, *L'avventura delle lingue in Occidente*, Bari, Laterza, 1999, VII-XVI.
- De Mauro 2006a** - De Mauro, Tullio, "Tullio De Mauro: se un mattino di primavera un governante...", *Conversazione alla Scuola Mauri per Librai*, gennaio 2006. [<http://nuovoeutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-primavera-un-governante/>]
- De Mauro 2006b** - De Mauro, Tullio, "Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2006, 1-5.
- De Mauro 2007** - De Mauro, Tullio, "Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della pubblica istruzione, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 1-5.
- De Mauro 2011** - De Mauro, Tullio, "Prefazione", in Ongini, Vinicio (a cura di), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma - Bari, Editori Laterza, 2011, VII-X.
- De Renzo 2013** - De Renzo, Francesco, "Diritti educativi e diritti linguistici dell'emigrazione", in Centro Studi Emigrazione (a cura di), *Studi Emigrazione* L 191, Roma, 2013, 480-494.
- De Rosa 2009** - De Rosa, Raffaele, *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona, Casagrande, 2009.
- De Santis e Strozza 2015** - De Santis, Gustavo / Strozza, Salvatore, "Stranieri in patria. D'altri", *neodemos.info*, 10 novembre 2015.
- Decke-Cornill e Küster 2011** - Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz, *Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 2011.
- DPR 722/1982** - Presidente della Repubblica Italiana, "Decreto del Presidente della Repubblica n. 722 del 10 settembre 1982".
- Del Boca e Pasqua 2010** - Del Boca, Daniela / Pasqua, Silvia, "Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia", Working Paper FGA 36 (12/2010), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2010.
- Demaerschalk 2005** - Demaerschalk, Bernadette, Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 115-118.
- Deshays 2003** - Deshays, Elisabeth, *Come favorire il bilinguismo dei bambini*, Novara, red edizioni, 2003 (1990).
- Di Blasi 2011** - Di Blasi, Erica, "San Luigi, oratorio multietnico", *la Repubblica – Cronaca di Torino*, 23 marzo 2011.
- Di Francesco 2013** - Di Francesco, Gabriella (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, Roma, Isfol, 2013.
- Di Pasquale et al. 2016** - Di Pasquale, Enrico / Stuppini, Andrea / Tronchin, Chiara, "Così la povertà ostacola l'integrazione degli stranieri", *lavoce.info*, 15 marzo 2016.
- DL 286/1998** - "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", 25 luglio 1998.
- Dolci 1974** - Dolci, Danilo, *Poema Umano*, Torino, Einaudi, 1974.
- Domin 1987** - Domin, Hilde, *Gesammelte Gedichte*, Frankfurt am Main, Fischer, 1987.
- Donlevy et al. 2015** - Donlevy, Vicki / Meierkord, Anja / Rajania, Aaron (a cura di), *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*, Final Report to DG Education and Culture of the European Commission, Brussel, Ecorys, 2015.
- Döpke 1992** - Döpke, Susanne, *One parent one language. An interactional approach*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins, 1992.

- Kruger e Dunning 1999** - Kruger, Justin / Dunning, David, "Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments", *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1999, 1121-1134.
- EACEA 2009** - EACEA Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (a cura di), *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Final Report*, Brussels, Europublic, 16 luglio 2009.
- Eco 2008** - Eco, Umberto, *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, Milano, Bompiani, 2008 (1977).
- Edwards 2007** - Edwards, John, "Foundations of Bilingualism", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 7-31.
- EF EPI 2013** - EF Education First, *EF EPI English Proficiency Index*, 2013.
- Ehlich 2015** - Ehlich, Konrad, "Deutschlands Zukunft ist mehrsprachig", *Tagesspiegel*, Berlino, 5 gennaio 2015.
- El Sherif 2014** - El Sherif, Rasha, "Io, Rasha", *yallaitalia.it*, 12 maggio 2014.
- Ellis 1985** - Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Esser 2006** - Esser, Hartmut, *Migration. Sprache und Integration*, AKI-Forschungsbilanz IV, Berlin, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, 2006.
- Esser 2007** - Esser, Hartmut, *Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge*, KMI Working Paper 7, Wien, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, 2007.
- Ethnologue** - "Ethnologue Index Languages of the World". [www.ethnologue.com]
- Eurobarometro 2012** - Commissione Europea, *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*, 38/, 2012.
- Eurofound 2012** - Eurofound, "NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe", Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.
- Eurostat 2015** - Eurostat, "Europe 2020 education indicators in 2014", 71, 20 aprile 2015.
- Eurostat 2016a** - "Bildung, Beschäftigung, beide oder keine der beiden Optionen? Was machen junge Menschen in der EU?", Eurostat-Pressestelle, 11 agosto 2016.
- Eurostat 2016b** - "Migrant population characteristics. Second generation immigrants in the EU generally well integrated into the labour market ... and have high educational attainment", 213, Ufficio Stampa Eurostat, 28 ottobre 2016.
- Eurydice 2004** - Eurydice/EACEA, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles, 2004.
- Eurydice 2009a** - Eurydice/EACEA, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate e l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*, Bruxelles, 2009.
- Eurydice 2009b** - Eurydice/EACEA, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, Bruxelles, 2009.
- Eurydice 2011** - Eurydice/EACEA, *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Bruxelles, 2011.
- Eurydice 2012** - Eurydice/EACEA, *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative*. Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2012.
- Eurydice 2015a** - Eurydice/EACEA, *National Sheets on Education Budgets in Europe 2015. Eurydice Facts and Figures*, Lussemburgo, Publications Office of the European Union, dicembre 2015.
- Eurydice 2015b** - Eurydice/EACEA, *The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.
- Eurydice 2017a** - Eurydice/EACEA, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.
- Eurydice 2017b** - Eurydice/EACEA, *Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.
- Extra e Yağmur 2002** - Extra, Guus / Yağmur, Kutlay, *Language diversity in multicultural Europe Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*, Discussion Paper 63, UNESCO - MOST Programme, Parigi, 2002.
- Extra e Yağmur 2005** - Extra, Guus / Yağmur, Kutlay, "Multilingual Cities Project: Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages in Europe", *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, 2005.
- Extra e Yağmur 2011** - Extra, Guus / Yağmur, Kutlay, "Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities", *Journal of Pragmatics* 43, 2011, 1173–1184.
- Extra e Yağmur 2012** - Extra, Guus / Yağmur, Kutlay (a cura di), *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, British Council, Cambridge University Press, 2012.
- Ey 2014** - Ernst & Young, *Evaluation of the impact of the free movement of EU citizens at local level*, Commissione Europea - Dipartimento di Giustizia, 2014.

- Fabbro 1996** - Fabbro, Franco, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1996.
- Fabbro 2001** - Fabbro, Franco, "The bilingual brain Cerebral representation of languages", in *Brain and Language* 78, 211-222.
- Fabbro 2004** - Fabbro, Franco, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 2004.
- Fagiolo 2006** - Fagiolo, Silvio, "Saluto dell'Ambasciatore d'Italia a Berlino", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 3-5.
- Fantini 1974** - Fantini, Alvino Edward, *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Five)*. Ph.D. Dissertation, Michigan, The University of Texas at Austin, 1974.
- Fantini 1985** - Fantini, Alvino Edward, *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective (To Age Ten)*, Clevedon, Multilingual matters, 1985.
- Farinelli 2015** - Farinelli, Fiorella, "I pericoli dello 'ius culturae'", www.sbilanciamoci.info, 6 novembre 2015.
- Farinelli 2016a** - Farinelli, Fiorella, "Investire nella scuola dell'infanzia", in Santagati, Mariagrazia / Ongini, Vinicio (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Milano, Fondazione ISMU - MIUR, 2016, 165-167.
- Farinelli 2016b** - Farinelli, Fiorella, "Se la scuola non include: la discriminazione di Liang", *cronachediordinariorazzismo.org*, 18 novembre 2016.
- Fatto Quotidiano 2014** - *Il Fatto Quotidiano*, "Fondi Ue, la Commissione critica il piano dell'Italia per l'utilizzo di 41 miliardi", 13 agosto 2014.
- Favaro 1992** - Favaro, Graziella, *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Bologna, Nicola Milano, 1992.
- Favaro 2001** - Favaro, Graziella, *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, Bologna, EMI, 2001.
- Favaro 2002** - Favaro, Graziella, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Scandicci, La Nuova Italia, 2002.
- Favaro 2005** - Favaro, Graziella, "Le parole hanno un sapore ... italiano L2 e lingue di origine", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 24-33.
- Favaro 2009** - Favaro Graziella (a cura di), *Tante lingue a scuola. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*, Città di Venezia, Venezia, 2009.
- Favaro 2011a** - Favaro, Graziella, *A scuola nessuno è straniero. Insegnare ed apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti, 2011.
- Favaro 2011b** - Favaro, Gabriella, "Parole a più voci. Bambini stranieri e bilinguismo", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 19-29.
- Favaro 2013** - Favaro, Graziella, "Il bilinguismo disegnato", *Italiano LinguaDue* 1, 2013, 114-127.
- Favaro 2014a** - Favaro, Graziella, "Educare i figli 'altrove'", *Famiglia Oggi* 6, nov.-dic. 2014, 22-31.
- Favaro 2014b** - Favaro, Graziella, "L'ITALIANO L2 CHE INCLUDE Dieci attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità", 24 ottobre 2014. [http://www.centrocome.it/?post_type=matepub&p=592]
- Favaro 2014c** - Favaro, Graziella, "Le (altre) tre 'i': per una scuola di tutti e di ciascuno", *Sesamo. Didattica interculturale*, Giunti Scuola, 30 settembre 2014. [<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/interculturale-in-pratica-le-altre-tre-i-per-una-scuola-di-tutti-e-di-ciascuno/>]
- Favaro 2015** - Favaro, Graziella, "La scuola (multiculturale) in un barattolo", *SESAMO didattica interculturale*, Firenze, Giunti Scuola, 2015. [<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/bussole/la-scuola-multiculturale-in-un-barattolo/>]
- Favaro 2016** - Favaro, Graziella, "Ogni lingua vale. Per la Giornata internazionale della Lingua Madre", *SESAMO didattica interculturale*, Firenze, Giunti Scuola, 2016. [<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/bussole/ogni-lingua-vale-per-la-giornata-internazionale-della-lingua-madre/>]
- Felici 2006** - Felici, Sabina, "Il sistema scolastico cinese", *Treccani.it L'enciclopedia italiana*, 3 ottobre 2006. [<http://www.treccani.it/scuola/dossier/2006/cina/3.html>]
- Ferguson 1959** - Ferguson, Charles, "Diglossia", *Word* 15, 1959, 325-340.
- Ferrante 2014** - Ferrante, Elena, *L'amica geniale*, Roma, Edizioni e/o, 2014 (2011).
- Ferreri e Voghera 2013** - Ferreri, Silvana / Voghera, Miriam, "Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza", *Italiano LinguaDue* 1, 2013.
- Fischer e Fischer 2002** - Fischer, Lorenzo / Fischer Maria Grazia, *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2002.

- Fishman 1966** - Fishman, Joshua, *Language loyalty in the United States; the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*, The Hague, Mouton, 1966.
- Fishman 1967** - Fishman, Joshua, "Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism", Society for the Psychological Study of Social Issues (a cura di), *Journal of Social Issues*, Malden, Blackwell Publishers for the Society for the Psychological Study of Social Issues, 1967.
- Fishman et al. 1971** - Fishman, Joshua / Cooper, Robert Leon / Newmanet, Roxana Ma, *Bilingualism in the barrio*, Bloomington, Indiana University Press, 1971.
- Fishman 1977** - Fishman, Joshua, "Language and Ethnicity", in Giles, Howard (a cura di), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London, Academic Press, 1977.
- Fishman 2007** - Fishman, Joshua, "Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 406-436.
- FLC CGIL 2013** - "La scuola non fa differenze ma fa la differenza! a proposito di valutazione ...", marzo 2013. [<http://www.flcgil.it/sindacato/documenti/approfondimenti/dossier-flc-cgil-su-sistema-nazionale-di-valutazione-scuola.flc>]
- Flitzinger 2005** - Flitzinger, Otto, "Introduzione al seminario. Lo sviluppo e l'educazione linguistica dei bambini immigrati 0-6 anni", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 102-107.
- Fofi 2009** - Fofi, Goffredo, *L'immigrazione meridionale a Torino*, Torino, Aragno Editore, 2009 (1964).
- Fondazione Giorgio Rota 2011** - Fondazione Giorgio Rota, *I legami che aiutano a crescere. 2011 – Dodicesimo Rapporto annuale su Torino*, Torino, 2011.
- Fondazione Giorgio Rota 2014** - Fondazione Giorgio Rota, *Semi di fiducia. 2014 – Quindicesimo Rapporto Giorgio Rota su Torino*, Torino, 2014.
- Fondazione Giorgio Rota 2015** - Fondazione Giorgio Rota, *La sfida metropolitana. 2015 – Sedicesimo Rapporto Giorgio Rota su Torino*, Torino, 2015.
- Fondazione ISMU 2000** - ISMU, *Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia. Seconda indagine*, Quaderni ISMU 2, Milano, Fondazione Cariplo-ISMU, 2000.
- Fondazione ISMU 2011** - Fondazione ISMU, *Diciassettesimo Rapporto sulle migrazioni 2011*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Fondazione ISMU 2012** - Fondazione ISMU, *Diciottesimo rapporto sulle migrazioni 2012*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Fondazione ISMU 2013** - Fondazione ISMU, *Diciannovesimo Rapporto sulla migrazioni 2013*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Fondazione ISMU 2014** - Fondazione ISMU, *Ventesimo Rapporto sulle migrazioni: 1994-2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Fondazione ISMU 2015** - Fondazione ISMU, *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2015*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Fondazione ISMU 2016a** - Fondazione ISMU, *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Fondazione ISMU 2016b** - Serva, Milano, "Sbarchi 2016: aumentano i minori non accompagnati", comunicato stampa, Milano, Fondazione ISMU, 21 settembre 2016.
- Fondazione ISMU 2017a** - Ufficio Stampa Fondazione ISMU, "Comunicato stampa Fondazione ISMU. Focus sui minori stranieri non accompagnati", Milano, 13 gennaio 2017.
- Fondazione ISMU 2017b** - Fondazione ISMU, "Gli alunni stranieri nelle scuole italiane. ISMU news", Milano, 11 maggio 2017.
- Fondazione Leone Moressa 2016** - Fondazione Leone Moressa, *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione 2016. L'impatto fiscale dell'immigrazione*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- Fondazione Migrantes 2011** - Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2011*, Roma, idos Edizioni, 2011.
- Fondazione Migrantes 2015** - Licata, Delfina (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2015*, Fondazione Migrantes, Todi, Tau Editrice, 2015.
- Fondazione Migrantes 2016a** - Iaria, Raffaele, "Migrantes: Ormai quasi 5milioni gli italiani all'estero. Circa 110mila nell'ultimo anno", Comunicato Stampa 38, Roma, Fondazione Migrantes, 6 ottobre 2016.
- Fondazione Migrantes 2016b** - Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo 2016*, Todi, Tau Editrice, 2016.
- Fondazione Moressa 2014** - Fondazione Moressa, "La disoccupazione non scoraggia l'arrivo di immigrati", 2014. [<http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/la-disoccupazione-non-scoraggia-larrivo-di-immigrati/>]

- Forum del libro 2013** - Forum del libro, *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, marzo 2013.
- Forum delle Imprese sul Multilinguismo 2008** - Commissione Europea, *La relazione del Forum delle imprese sul multilinguismo del 2008*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2008.
- Francescato 1981** - Francescato, Giuseppe, *Il bilingue isolato. Studi sul bilinguismo infantile*, Bergamo, Minerva Italiana, 1981.
- Fregonara 2013** - Fregonara, Gianna, "Senza bocciature la scuola sarebbe migliore?", *Corriere della Sera*, 6 settembre 2013.
- Fregonara 2015** - Fregonara, Gianna, "Per integrare gli studenti immigrati non servono più prof, ma i migliori", *Corriere della Sera*, 16 dicembre 2015.
- Funcke 1990** - Funcke, Liselotte (a cura di), *Bericht '99 Zur Situation der ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien - Bestandaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre*, Bonn, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 1990 (1988).
- Funderburg 2013** - Funderburg, Lise, "Changing Faces", *National Geographic*, ottobre 2013. [<http://ngm.nationalgeographic.com/2013/10/changing-faces/funderburg-text>]
- Gabrielli 2011** - Gabrielli, Gianluca, "I devoti della misurazione", CESP Centro Studi per la Scuola Pubblica, 1° marzo 2011.
- Gallo e Paluzzi 2012** - Gallo, Gerardo / Paluzzi, Evelina, "Primi risultati del Censimento della popolazione del 2011. Gli stranieri volano demografico d'Italia", *neodemos.info*, 3 maggio 2012.
- Gardner 1993** - Gardner, Howard, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1993.
- Gargano 2015** - Gargano, Paola, "volontari ASAI: protagonisti del cambiamento", in Zoppoli, Giovanni (a cura di), *lenti a contatto. quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione* 3, Milano, frequenza200, primavera 2015.
- Garosci e Prunotto 2007** - Garosci, Carola / Prunotto, Francesca, *Rapporto finale sul progetto regionale "Conoscere l'Italiano per studiare"*,USR per il Piemonte, Ufficio Diritto allo studio e Direzione politiche sociali e politiche per la famiglia – Assessorato al Welfare e al Lavoro della Regione Piemonte, 2007.
- Gastaldi 2016** - Gastaldi, Francesco, "Codogno, corso di arabo a scuola. Insorge la Lega: una provocazione", *Corriere della Sera - Cronaca di Milano*, Milano, 27 ottobre 2016.
- Gatti 2011** - Gatti, Fabrizio, "Storia di Giulia, rom, sei anni", *L'Espresso*, 11 gennaio 2011.
- Gaudiano 2006** - Gaudiano, Alessandro, "L'intervento scolastico italiano in Germania: tra lingua etnica, lingua di integrazione e lingua di cultura", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 67-69.
- Gerighausen e Seel 1987** - Gerighausen, Josef / Seel, Peter (a cura di), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, iudicium verlag, 1987.
- Gerstenberg 2011** - Gerstenberg, Annette, "Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum", in Selig, Maria / Bernhard, Gerald (a cura di), *Sprachliche Dynamiken: Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt am Main, Lang, 2011, 195-217.
- Giacalone Ramat 2003** - Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003.
- Giscl 1975** - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, "Dieci Tesi per un'Educazione Linguistica democratica", 1975. [<http://www.giscl.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>]
- Giscl 2011** - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, "Sull'impiego delle Prove INVALSI", dicembre 2011. [http://www.giscl.it/sites/default/files/documenti/02_NotaINVALSI2011.pdf]
- Giuliani 2013** - Giuliani, Alessandro, "Alunni stranieri, per il Ministro il 'tetto' del 30% è solo tendenziale", *Tecnica della Scuola*, 8 agosto 2013.
- Gobbo et al. 2009** - Gobbo, Francesca / Ricucci, Roberta / Galloni, Francesca, *Inclusion and education in European countries: Final Report 7 Italy*, Commissione Europea, Lepelstraat, 2009.
- Goodenough 1926** - Goodenough, Florence, "Racial differences in the intelligence of school children", *Journal of Experimental Psychology* 9 (5), 1926, 388-397.
- Goebel et al. 1997** - Goebel, Hans / Nelde, Peter / Sary, Zdenek / Wölck, Wolfgang (a cura di), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*, Berlin e a., de Gruyter, 1997.

- Goede 2015** - Goede, Wolfgang, "An alle Wissenschaftler: So geht verständliche Sprache", *Der Spiegel*, 28 novembre 2015.
- Gogolin 1994** - Gogolin, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Waxmann, 1994.
- Gogolin 1998** - Gogolin, Ingrid, "'Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG' – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung", *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* 1, 1998, 65-75.
- Gogolin et al. 1998** - Gogolin, Ingrid / Krüger-Potraz, Marianne / Meyer, Meinert (a cura di), *Pluralität und Bildung*, Opladen, Leske + Budrich, 1998.
- Goleman 1998** - Goleman, Daniel (a cura di), *Le emozioni che fanno guarire. Conversazioni con il Dalai Lama*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1998 (1997).
- Gordiyenko e Polyakova 2008** - Gordiyenko, Tetyana / Polyakova, Polina, "Il paese che legge molto. Il ruolo della letteratura nel bilinguismo delle seconde generazioni russofone", in Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2008, 137-153.
- Gramsci 1947** - Gramsci, Antonio, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947.
- Gramsci 1948-1951** - Gramsci, Antonio, *Quaderni del carcere*, 6 voll., Torino, Einaudi, 1948-1951.
- Granata 2011** - Granata, Anna, "Sono qui da una vita. Tre lezioni dai figli dell'immigrazione", *neodemos.info*, 4 maggio 2011.
- Granata 2014** - Granata, Anna, "Nativi interculturali. Una ricerca su immaginari ed esperienze dei diciottenni in Italia", *neodemos.info*, 17 aprile 2014.
- Graraffa et al. 2015** - Garraffa, Maria / Beveridge / Madeleine / Sorace, Antonella, "Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian-Italian Bilingual Children", *Frontiers in Psychology* 6, 2015.
- Grassi 2006** - Grassi, Roberta, "Aspetti di parlato nella classe plurilingue: adattamenti al non nativo nell'interrogazione", in Banfi, Emanuele / Gavioli, Laura / Guardiano, Cristina / Vedovelli, Massimo (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Atti del 5° congresso internazionale dell'Associazione italiana di linguistica applicata, Perugia, Guerra, 2006, 359-381.
- Grosjean 1982** - Grosjean, François, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Grosjean 1985** - Grosjean, François, "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 1985, 467-477.
- Grosjean 2007** - Grosjean, François, "Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 32-64.
- Grosjean 2010** - Grosjean, François, *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge-London, Harvard University Press, 2010.
- Gruppo ASAI 2011** - Gruppo ASAI, *Allora che ci faccio nel mare? Lettera agli insegnanti*, Torino, Ananke, 2011.
- Gruppo di lavoro 2011** - Gruppo di lavoro telematico "Le lingue per il lavoro", *Le lingue per il lavoro. Offerta di abilità comunicative plurilingui per il mercato del lavoro*, Commissione Europea, 2011.
- Gruppo Pari Opportunità 2015** - Gruppo di Lavoro Pari Opportunità del Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti (a cura di), *Tutt'altro genere di informazione. Manuale per una corretta rappresentazione delle donne nell'informazione*, Consiglio Nazionale dell'Ordine dei Giornalisti, Roma, 2015.
- GSPL 2013** - "Sette tesi per una educazione linguistica democratica", in GSPL Gruppo di studio sulle politiche linguistiche (a cura di), *Italiano LinguaDue* 1, 3 maggio 2013.
- Guerini 2002** - Guerini, Federica, "Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo", in Dal Negro, Silvia / Molinelli, Piera (a cura di), *Comunicare nella Torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, 2002, 62-77.
- Gumperz 1982** - Gumperz, John, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Halliday et al. 1970** - Halliday, Michael / McKintosh, Angus / Strevens, Peter, "The users and uses of language", in *Readings in the sociology of language*, Fishman, Joshua (a cura di), The Hague, Mouton, 1970.
- Hamburger 1998** - Hamburger, Franz, "'Identität' und interkulturelle Erziehung", in Gogolin, Ingrid / Krüger-Potraz, Marianne / Meyer, Meinert (a cura di), *Pluralität und Bildung*, Opladen, Leske + Budrich, 1998, 127-149.
- Harding e Riley 1986** - Harding, Edith / Riley, Philip, *The Bilingual Family: A Handbook For Parents*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Haugen 1953** - Haugen, Einar, *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1953.

- Haugen et al. 1981** - Haugen, Einar / McClure, Derrick / Thomson, Derick (a cura di), *Minority Languages Today*, Edimburgh, Edimburgh University Press, 1981.
- Heath e Kilpi-Jakonen 2012** - Heath, Anthony / Kilpi-Jakonen, Elina, *Immigrant children's age at arrival and assessment results*, OECD Education Working Paper 75, 2012.
- Henrici 1986** - Henrici, Gert, *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und andere Fremdsprachen)*, Padeborn, Ferdinand Schöningh, 1986.
- Huddleston et al. 2011** - Huddleston, Thomas et al., *Migrant Integration Policy Index III Italia*, British Council - Migration Policy Group, Bruxelles, 2011.
- Huddleston et al. 2015** - Huddleston, Thomas / Bilgili, Özge / Joki, Anne-Linde / Vankova, Zvezda, *Migrant Integration Policy Index MIPEX 2015*, Barcelona - Brussels, CIDOB - MPG, 2015.
- Ianes e Cramerotti 2016** - Dario Ianes / Sofia Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*, Trento, Erickson, 2016.
- IDOS-UNAR 2013** - Centro Studi e Ricerche IDOS, *Immigrazione. Dossier Statistico 2013. Dalle discriminazioni ai diritti*, Roma, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni razziali UNAR, 2013.
- IDOS-UNAR 2014** - Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2014*, Roma, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni razziali UNAR, 2014.
- IDOS-UNAR 2015** - Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2015*, Roma, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni razziali UNAR, 2015.
- IDOS-UNAR 2016** - Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2016*, Roma, Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni razziali UNAR, 2016.
- Ijalba et al. 2007** - Ijalba, Elisabeth / Obler, Loraine / Chengappa, Shymala, "Bilingual Aphasia", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 71-89.
- Insalaco 2013** - Insalaco, Cristina, "Torino vista dai bambini di sette anni. Viaggio nelle scuole. I bambini stranieri: noi andremmo a lezione anche la domenica", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 14 aprile 2013.
- Intendenza Scolastica Ladina 2007** - Intendenza Scolastica Ladina, *La Scuola Ladina*, Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, 2007.
- Intravia 2016** - Intravia, Salvo, "Scuola, anno al giro di boa: 'Ma senza i contributi delle famiglie non funziona'", *La Repubblica*, 15 gennaio 2016.
- INVALSI 2014** - INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione, *Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2013-2014. Rapporto risultati*, Frascati, 2014.
- INVALSI 2015** - INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti. 2014-15. Rapporto Risultati*, 2015.
- INVALSI 2016** - INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione, *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2015-2016. Rapporto Risultati*, 2016.
- INVALSI 2017** - INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e Formazione, *Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2016-2017. Rapporto Risultati*, 2017.
- Iori 2005** - Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- ISFOL 2013** - ISFOL, *Istruzione e formazione professionale una filiera professionalizzante a.f. 2012-13*, 2013.
- ISFOL 2015** - ISFOL, *Rapporto sul sistema istruzione e formazione professionale (IeFP)*, Roma, 2015.
- Istat 2011** - Istat, "Riduzione dell'abbandono scolastico", in *Rilevazione sulle forze di lavoro*, Roma, 27 maggio 2011.
- Istat 2012** - Istat, "I migranti visti dai cittadini", Roma, 11 luglio 2012.
- Istat 2013** - Istat, "Grado di istruzione della popolazione straniera", in *Noi Italia 2013*, Roma, 2013, 62-63.
- Istat 2014a** - Istat, *Noi Italia 2014*. Roma, 2014.
- Istat 2014b** - Istituto Nazionale di Statistica (a cura di), *Diversità linguistiche fra i cittadini stranieri*, Roma, 25 luglio 2014.
- Istat 2014c** - Istat, "Questionario. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie con stranieri. Condizione e Integrazione Sociale dei Cittadini Stranieri Anno 2011-2012", Roma, 17 febbraio 2014.
- Istat 2014d** - Istat, *Rapporto annuale 2014. La situazione del Paese*, Roma, 2014.
- Istat 2015a** - Istat, "La produzione e la lettura di libri in Italia", Roma, 15 gennaio 2015.
- Istat 2015b** - Istat, "Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza. Anni 2014-2015", Roma, 22 ottobre 2015.
- Istat 2015c** - Istat, "Natalità e fecondità della popolazione residente - anno 2014", Roma, 2015.
- Istat 2015d** - Istat, "L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro", Roma, 28 dicembre 2015.

- Istat 2015e** - Istat, "Noi Italia - Grado di istruzione della popolazione straniera", Roma, 19 febbraio 2015.
- Istat 2015f** - Istat, "Bilancio demografico nazionale", Roma, 15 giugno 2015.
- Istat 2016a** - Istat, "Indicatori demografici. Stime per l'anno 2015", Roma, 19 febbraio 2016.
- Istat 2016b** - Istat, "L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni", Roma, 15 marzo 2016.
- Istat 2016c** - Istat, "Bilancio demografico nazionale. Anno 2015", Roma, 10 giugno 2016.
- Istat 2016d** - Istat, "La lettura in Italia. Anno 2015", Roma, 13 gennaio 2016.
- Johnson e Newport 1989** - Johnson, Jacqueline / Newport Elissa, "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL", *Cognitive Psychology* 21, 1989, 60-99.
- Johnstone 2002** - Johnstone, Richard, *Adressing the "Age Factor": Some Implications for Languages Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasburgo, Consiglio d'Europa - Divisione delle Politiche Linguistiche, 2002.
- Katsos 2016** - Katsos, Napoleon, "Speaking dialects trains the brain in the same way as bilingualism", *theconversation.com*, 23 maggio 2016.
- Kattenbusch 1995** - Kattenbusch, Dieter, "Über Feldforschung", in Cichon, Peter / Ille, Karl / Tanzmeister, Robert (a cura di), *Lo gai saber. Zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt*, Wien, Braumüller, 1995, 311-320.
- Kattenbusch 1997** - Kattenbusch, Dieter, "Sprachkontakte in Südeuropa. Language Contacts in Southern Europe. Contacts linguistiques en Europe du Sud. Italien / Italy / Italie", in Goebel, Hans / Nelde, Peter / Sary, Zdenek / Wölck, Wolfgang (a cura di), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*, 2, Berlin e a., de Gruyter, 1997, 1318-1329.
- Kattenbusch e Ugolini 2006** - Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006.
- Khachi 2012** - Khachi, Fatima, "I marocchini sono gli arabi più portati per le lingue... grazie alle soap", *yallaitalia.it*, 20 febbraio 2012.
- Kielhöfer e Jonekeit 1983** - Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie, *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Stauffenberg Verlag, 1983.
- King e Mackey 2007** - King, Kendall / Mackey, *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*, New York, Harper Perennial, 2007.
- Klein 1984** - Klein, Wolfgang, *Zweitspracherwerb*, Königstein, Athenaiion, 1984.
- Klein e Dimroth 2003** - Klein, Wolfgang / Dimroth, Christine, "Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand", *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* 21, Osnabrück, IMIS, 2003, 127-161.
- Klovert 2017** - Klovert, Heike, "Integrationsdebatte: Was Arabisch an deutschen Schulen bringt", *Der Spiegel*, 17 aprile 2017.
- Kultusministerkonferenz 1981** - KMK – Kultusministerkonferenz, *Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts*, Bonn, 1981.
- Kultusministerkonferenz 1996** - KMK – Kultusministerkonferenz, *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996*, Berlin, 1996.
- Krämer 2016** - Krämer, Philipp, "Sprachkurse für alle Flüchtlinge! Sprache darf kein Grenzzaun sein", *Tagespiegel*, Berlino, 15 febbraio 2016.
- Krashen 1973** - Krashen, Stephen, "Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: some new Evidence", *Language Learning* 23 (1), 1973, 63-74.
- Krashen 1982** - Krashen, Stephen, *Principles and Practise in Second Language Acquisition*, University of Southern California, Pergamon Press Inc., 1982.
- Kress 1998** - Kress, Gunther, "Modes of representation and goals of education: rethinking the place of language in education in pluri-cultural societies", in Gogolin, Ingrid / Krüger-Potraz, Marianne / Meyer, Meinert (a cura di), *Pluralität und Bildung*, Opladen, Leske + Budrich, 1998, 179-192.
- Kroll e Dussias 2007** - Kroll, Judith / Dussias, Paola, "The Comprehension of Words and Sentences in Two Languages", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 169-200.
- L 482/1999** - "Norme in tutela delle minoranze linguistiche storiche", 15 Dicembre 1999.
- La Stampa 2013** - "È una studentessa di Economia Miss West Africa Italy 2013", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 28 maggio 2013.
- Labov 1977** - Labov, William, *Il continuo e il discreto nel linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 1977.

Lambert 1977 - Lambert, Wallace, "Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences", in Hornby, Patricia (a cura di), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*, New York, Academic Press, 1977, 15-28.

Landers 1975 - Landers, Ann "Things must be pretty dull", *Aberdeen American News*, Aberdeen, 6 ottobre 1975.

Le nostre lingue 2014 - Città di Torino e Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, "Protocollo di intesa tra la Città di Torino e l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte 'Le nostre lingue' nelle scuole primarie e secondarie di I grado della Città di Torino", febbraio 2014.

[<http://www.comune.torino.it/ucstampa/cartellestampa/bm~doc/protocollo-intesa-protlenostrelingue.pdf>]

Lehmann 2007 - Lehmann, Christian, "Linguistic competence. Theory and empiry", *Folia Linguistica* 41/2, 2007.

Lehming 2016 - Lehming, Malte, "Flüchtlinge in Deutschland. Zu Hause in der Fremde – syrisch, muslimisch, deutsch", *Der Tagesspiegel*, Berlino, 3 gennaio 2016.

Lenneberg 1967 - Lenneberg, Eric, *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley and Sons, 1967.

Leist-Villis 2010 - Leist-Villis, Anja, *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*, Tübingen, Stauffenburg Verlag, 2010 (2008).

Leopold 1939-1949 - Leopold, Werner, *Speech development of a bilingual child: A Linguist's Record*, 4 voll., Northwestern University, 1939-1949.

Lepschy e Lepschy 1993 - Lepschy, Laura / Lepschy, Giulio, *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Milano, Bompiani, 1993 (1977).

Lingua italiana per tutti 2010 - Città di Torino e Ufficio Scolastico Territoriale di Torino, "Protocollo di intesa tra la Città di Torino e l'Ufficio Scolastico Territoriale di Torino sul tema 'Lingua italiana per tutti' nelle scuole del 1° ciclo della Città di Torino", 20 luglio 2010. [<http://www.comune.torino.it/servizieducativi/doc/se614/protocollo.pdf>]

Lippert 2010 - Lippert, Susanne, *Sprachumstellung in bilingualen Familien., Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*, Münster e a., Waxmann, 2010.

Lorenzoni 2018 - Lorenzoni, Franco, "Cari insegnanti, ripensiamo il nostro ruolo per costruire il dialogo", *La Repubblica*, 3 settembre 2018.

Losco 2011a - Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011.

Losco 2011b - Losco, Vanda, "Come realizzare un progetto di educazione linguistica comprensivo di L1 e L2", in Losco, Vanda (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Bergamo, edizioni junior, 2011, 89-105.

Losco 2014 - Losco, Vanda, "Valorizzare il bagaglio personale e culturale degli alunni stranieri", *LEND - Lingua e Nuova Didattica* XLIII (2), Milano, aprile 2014, 18-30.

Lübke 2017 - Lübke, Friederike, "Guten Morgen, Frau Lehrerin!", Berlin, *Tagesspiegel*, 13 marzo 2017.

Lüdi e Py 1984 - Lüdi, Georges / Py, Bernard, *Zweisprachig durch Migration*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1984.

Maalouf 2008 - Maalouf, Amin, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione europea*, Bruxelles, Commissione Europea, 2008.

Mackey 1957 - Mackey, William, *Language Teaching Analysis*, London, Longman's, 1957.

Mackey 1967 - Mackey, William, *Bilingualism as a world problem*, Montreal, Harvest House, 1967.

Mackey 1968 - Mackey, William, "The Description of Bilingualism", in Fishman, Joshua (a cura di), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, 1968, 554-584.

Mackey 1976 - Mackey, William, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck, 1976.

Mackey 1997 - Mackey, William, "Langue première et langue seconde", in Goebel, Hans / Nelde, Peter / Stary, Zdenek / Wölck, Wolfgang (a cura di), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines* 1, Berlin e a., de Gruyter, 1997, 271-283.

Maier 2016 - Maier, Astrid, "Schulen im Silicon Valley: Der Sternenhimmel ist das Ziel, nicht die Versetzung", *Der Spiegel*, 12 giugno 2016.

Mairano 2009 - Mairano, Paolo, "Scienza multilingue per ispanofoni", in Marengo, Carla (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Perugia, Guerra, 2009, 81-120.

Mancini et al. 2014 - Mancini, Anna Laura / Monfardini, Chiara / Pasqua, Silvia, *The intergenerational Transmission of Reading: Is a good Example the best Sermon?*, Temi di discussione 958, Banca d'Italia, aprile 2014.

- Marçais 1930** - Marçais, William, "La diglossie arabe", *L'Enseignement Public* 97, 1930, 401-409.
- Marcellino 2012** - Marcellino, Maria Carla, "Sul tappeto volante: un progetto per lo sviluppo della cittadinanza, della comunicazione e della creatività del quartiere San Salvario di Torino", Giunti Scuola, 2012. [http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/682630.abstract-marcellino-J16LWWJM.pdf?filename=abstract-marcellino-J16LWWJM.pdf&cmg_defaultViewer=cmg_MediaServer&]
- Marello 2006** - Marello, Carla, "La formazione dell'insegnante di italiano L2 fra scuola e università", in Bosc, Franca / Marello, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 10-19.
- Marello 2009** - Marello, Carla (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Perugia, Guerra, 2009.
- Mariotti 2016** - Mariotti, Antonella, "Adozioni internazionali. Arriva un bimbo al giorno", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 7 gennaio 2016.
- Martin 2015** - Martin, Piero, "Per 900 parole in più", *lavoce.info*, 11 novembre 2015.
- Martinengo 2013a** - Martinengo, Maria Teresa, "Vivere da cinesi a Torino: Stereotipi e veri problemi", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 30 giugno 2013.
- Martinengo 2013b** - Martinengo, Maria Teresa, "Presentato il Festival dei Giovani Musulmani Italiani", *La Stampa – Cronaca di Torino*, Torino, 18 novembre 2013.
- Martinengo 2014a** - Martinengo, Maria Teresa, "'Il nostro quartiere è il nostro mondo'. Una mostra alla Biblioteca Primo Levi racconta l'identità e lo sguardo sulla città dei nuovi torinesi", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 19 febbraio 2014.
- Martinengo 2014b** - Martinengo, Maria Teresa, "Il futuro sognato dai ragazzi di Terza Media", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 24 giugno 2014.
- Martinengo 2014c** - Martinengo; Maria Teresa, "Regione, casse vuote. Salta il 'buono scuola'", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 6 settembre 2014.
- Martinengo 2015** - Martinengo, Maria Teresa, "Tre nuove scuole internazionali per la città del futuro", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 21 ottobre 2015.
- Martinengo 2016a** - Martinengo, Maria Teresa, "Asili, a Torino un terzo dei bambini è straniero", *La Stampa – Cronaca di Torino*, Torino, 27 maggio 2016.
- Martinengo 2016b** - Martinengo, Maria Teresa, "Ogni anno duemila stranieri in meno, ma i richiedenti asilo ormai sono più di 5700", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 28 ottobre 2016.
- Marziale 2012** - Marziale, Antonio, "Troppi compiti a casa per i nostri figli", *La Stampa*, 31 ottobre 2012.
- Massa 2011** - Massa, Anna Alessandra, "Gli alunni con cittadinanza non italiana in Piemonte, a.s. 2010/2011", Torino, MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, 2011.
- Materna "Marc Chagall" 2014** - Scuola d'Infanzia "Marc Chagall", "Le lingue del mondo", Torino, Città di Torino, 2014.
- Mattioli 2014** - Mattioli, Alberto, "Viaggio nella Babele di Baranzate. I cartelli? Sono scritti in cinque lingue", *La Stampa*, 18 settembre 2014.
- Mazzoleni e Pavesi 1992** - Mazzoleni, Marco / Pavesi, Maria Gabriella (a cura di), *Italiano lingua seconda. Modelli e strategie per l'insegnamento*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Meisel 1990** - Meisel, Jürgen (a cura di), *Two First Languages – Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Dordrecht, Mouton De Gruyter, 1990.
- Mercator Institut e Sachverständigenrat 2016** - Morris-Lange, Simon / Wagner, Katarina / Altinay, Lale, *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*, Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4, Berlin, Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016.
- Migranti Torino 2014** - Redazione, "Figli che restano soli, 40 suicidi in Romania", *migrantitorino.it*, 13 maggio 2014.
- Migranti Torino 2016** - Redazione, "Come sarebbe l'Italia senza immigrati?", *migrantitorino.it*, Torino, 16 giugno 2016.
- Milani 1979** - Milani, Lorenzo, *Lettere di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1979 (1970).
- Milani e Pegoraro 2011** - Milani, Elena / Pegoraro, Paola, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Roma, Carocci, 2011.
- Minetti 2012** - Minetti, Silvia, "Il bilinguismo e l'apprendimento delle lingue straniere nei bambini adottati", in NAAA. Network. Aiuto. Assistenza. Accoglienza. NAAA news 1, settembre 2012, 16-17.
- Ministero del Lavoro 2014** - Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, *Rapporto sulla coesione sociale anno 2013*, 2014.

MIUR 2015a - Greco, Jacopo, *Contratto Collettivo Integrativo Nazionale sui criteri e parametri di attribuzione delle risorse per le scuole collocate in aree a rischio educativo, con forte processo migratorio e contro la dispersione scolastica anno 2014/2015 - anno finanziario 2014*, Roma, MIUR Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali, 13 aprile 2015.

MIUR 2015b - Decreto n. 435, Roma, MIUR, 16 giugno 2015.

MIUR 2015c - Boda, Giovanna, *Decreto Didattoriale n. 829*, Roma, MIUR, 24 luglio 2015.

MIUR 2015d - Filisetti, Ugo, *Avvio Anno Scolastico 2015/2016: aggiornamento dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti*, Roma, MIUR, 25 settembre 2015.

MIUR BES 2012 - Profumo, Francesco, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, MIUR, 27 dicembre 2012.

MIUR BES Chiarimenti 2013 - Chiappetta, Luciano, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*, 2563, MIUR, 22 novembre 2013.

MIUR Indicazioni nazionali 2012 - MIUR, *Indicazioni nazionali per curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, settembre 2012.

MIUR Linee di indirizzo 2012 - MIUR - Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa*, 22 novembre 2012.

MIUR Linee di indirizzo alunni adottati 2014 - MIUR, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*, 18 dicembre 2014.

MIUR Linee Guida 2006 - MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, CM 24/2006, Roma, 1° marzo 2006.

MIUR Linee Guida 2014 - MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 19 febbraio 2014.

MIUR Piemonte 2013 - MIUR - Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, "Allievi di cittadinanza non italiana nelle scuole di ogni ordine e grado - Anno 2012/2013", in Città di Torino - Settore Statistica / Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2012*, Torino, Città di Torino Ufficio Pubblicazioni, 2013, 265-282.

MIUR Piemonte 2014 - Suraniti, Stefano, "Art. 9 CCNL Comparto Scuola - Integrazione alunni stranieri e nomadi. Finanziamenti MIUR A.S. 2013/2014", in *MIUR Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte*, Prot. n. 10 Prot. n. 50/U, Torino, 10 febbraio 2014.

MIUR Piemonte 2015 - MIUR Piemonte - Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, *nota n. 6859*, Torino, 25 agosto 2015.

MIUR Rapporto 1999 - MPI [MIUR], *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 1998/99*, Roma, 1999.

MIUR Rapporto 2000 - MPI [MIUR] - Ufficio di Statistica, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 1999/2000*, Roma, 2000.

MIUR Rapporto 2002 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2001/02*, Roma, 2002.

MIUR Rapporto 2003 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2002/03*, Roma, 2003.

MIUR Rapporto 2004 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2003/04*, Roma, 2004.

MIUR Rapporto 2005 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2004/05 - abstract*, Roma, 2005.

MIUR Rapporto 2006 - MPI, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2005/06*, Roma, 2006.

MIUR Rapporto 2008 - MPI [MIUR], *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2006/07*, Roma, 2008.

MIUR Rapporto 2009 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2007/08*, Roma, 2009.

MIUR Rapporto 2011 - MIUR / ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s.2010/11*, Milano, 2011.

MIUR Rapporto 2013 - MIUR / ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s.2011/12*, Milano, 2013.

MIUR Rapporto 2014 - MIUR / ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana a.s.2012/13*, Milano, 2014.

MIUR Rapporto 2015 - MIUR / ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Fra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU, 2015.

MIUR Rapporto 2015 Sintesi - MIUR / ISMU, *Alunni di cittadinanza nazionale. Fra difficoltà e successi. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015. Sintesi*, Roma, 2015.

MIUR Rapporto 2016 - Santagati, Mariagrazia / Ongini, Vinicio (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Milano, Fondazione ISMU - MIUR, 2016.

MIUR Statistica 2008 - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007/08*, Roma, 2008.

MIUR Statistica 2009 - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2008/09*, Roma, 2009.

- MIUR Statistica 2010** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2009/10*, Roma, 2010.
- MIUR Statistica 2011a** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano 2010-11*, Roma, 2011.
- MIUR Statistica 2011b** - MIUR - Ufficio di Statistica, *La scuola in cifre 2009 - 2010*, Roma, 2011.
- MIUR Statistica 2012** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano a.s. 2011/12*, ottobre 2012.
- MIUR Statistica 2013a** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus "La dispersione scolastica"*, Roma, 2013.
- MIUR Statistica 2013b** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2012/2013*, Roma, 2013.
- MIUR Statistica 2014a** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus "Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale. A.S. 2013/2014"*, 2014.
- MIUR Statistica 2014b** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" a.s. 2014-2015*, settembre 2014.
- MIUR Statistica 2014c** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2013/2014*, Roma, ottobre 2014.
- MIUR Statistica 2015a** - Borrini, Carla, *Notiziario - Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015*, Roma, MIUR - Ufficio di Statistica, ottobre 2015.
- MIUR Statistica 2015b** - Di Ascenzo, Daniela / Rispoli, Anna, *Focus: "Esiti degli scrutini del secondo ciclo di istruzione"*. A.S. 2014/2015, Roma, MIUR - Ufficio Statistica e studi, novembre 2015.
- MIUR Statistica 2015c** - Fuorvito, Lucia / De Fabrizio, Lucia, *Focus "Esiti dell'esame di Stato e degli scrutini nella scuola secondaria di I grado"*. A.S. 2014/2015, Roma, MIUR - Ufficio di Statistica, dicembre 2015.
- MIUR Statistica 2016a** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus "Esiti degli esami di stato nella scuola secondaria di II grado"*. Anno Scolastico 2014/2015, Roma, gennaio 2016.
- MIUR Statistica 2016b** - MIUR - Ufficio di Statistica, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale"*. Anno Scolastico 2016/2017, Roma, settembre 2016.
- MIUR Statistica 2016c** - MIUR - Ufficio Statistica e studi, *Focus "Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione"*. Anno Scolastico 2016-2017, Roma, maggio 2016.
- Mochi 2011** - Mochi, Alessandra, "L'insegnamento della lettura: che cosa fanno i paesi europei per migliorare le competenze?", *indire.it*, 22 luglio 2011.
- Molina 2006** - Molina, Stefano (a cura di), *Generazioni, famiglie, migrazioni. Pensando all'Italia di domani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2006.
- Molina 2012** - Molina, Stefano, "L'integrazione delle seconde generazioni e il ruolo dell'italiano per lo studio", *Italiano LinguaDue* 1, 2012, 1-11.
- Molina 2013a** - Molina, Stefano, "Stallo in tre mosse: il dibattito italiano sulla cittadinanza ai figli degli immigrati", *neodemos.info*, 8 maggio 2013.
- Molina 2013b** - Molina, Stefano, "Risultati dell'indagine. Uso dei servizi per la prima infanzia: opinioni e preferenze dei genitori a Torino", Divisione Servizi Educativi della Città di Torino e Fondazione Agnelli, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 8 luglio 2013.
- Molina 2015** - Molina, Stefano, "Da stranieri a cittadini: ieri, oggi, domani", *neodemos.info*, 3 novembre 2015.
- Molina 2016** - Molina, Stefano, "Timss e Pisa 2015 proiettano nuova luce sui sistemi scolastici italiani", *asvis.it*, 22 dicembre 2016.
- Molina e Fornari 2010** - Molina, Stefano / Fornari, Rita, "I figli dell'immigrazione sui banchi di scuola: una previsione e tre congetture", *neodemos.info*, 6 ottobre 2010.
- Montanari 2008** - Montanari, Elke, *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München, Kösel-Verlag, 2008 (2002).
- Morelli 2007** - Morelli, Domenico, "La diversità linguistica e culturale in Italia", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 6-22.
- Moretti 2011** - Moretti, Bruno, "I fondamenti del formale", in Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, 2011, 57-67.
- Moretti e Antonini 2000** - Moretti, Bruno / Antonini, Francesca, *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Locarno, Armando Dadò editore, 2000.

Mosca 2006 - Mosca, Silvana, "Il terreno preparato", in Bosc, Franca / Marello, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 21-45.

MPI 2007 - MPI - Ministero della Pubblica Istruzione [MIUR], *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007.

Multilingual Families 2014 - Europäische Union, *Multilingual Families. Fallstudien. Portraits. Familien, Kindergärten und Schulen berichten über ihre Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit*, 2014.

Murciano 2008 - Murciano, Francesca, "Femminile al plurale. La costruzione di genere fra le ragazze italo-marocchine", in Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Inter-culturale, 2008, 197-213.

Muzzana 2012 - Muzzana, Marco, "A scuola con le mamme. Il plurilinguismo della famiglia immigrata come fattore di successo nei percorsi di costruzione identitaria e di scolarizzazione", in Cantù, Silvana / Cuciniello, Antonio (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, ISMU, 2012, 69-76.

Narduzzo 2006 - Narduzzo, Sisino, "I corsi di lingua e cultura italiana: una riforma possibile", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 393-404.

neodemos 2012 - Redazione, "Meno nati, nuovi nati", *neodemos.info*, 28 novembre 2012.

Nervo 2009 - Nervo, Patrizia, *Integrazione degli alunni stranieri. Risultati delle azioni di monitoraggio*, Torino, ANSAS Piemonte (ex IRRE), 22 maggio 2009.

Nervo 2010 - Nervo, Patrizia, *Integrazione alunni stranieri. Esiti del monitoraggio quantitativo condotto sui progetti presentati dalle scuole per l'anno scolastico 2009-2010*, Torino, ANSAS Piemonte (ex IRRE), 2010.

Newport 1990 - Newport, Elissa, "Maturational Constraints on Language Learning", *Cognitive Science* 14, 1990, 11-28.

Nikolov 2000 - Nikolov, Marianne, "The Critical Period Hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English", in von Jordens, Peter / Roberts, Leah (a cura di), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 38, gennaio 2000, 109-124.

Noorani 2015 - Noorani, Sogol, *Bekämpfung eines vorzeitigen Ausscheidens aus der allgemeinen und beruflichen Bildung*, Eurydice Brief, Exekutivagentur Bildung, 2016.

OCSE 2012a - OCSE/OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2012.

OCSE 2012b - OCSE/OECD, *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, OECD Publishing, 2012.

OCSE 2012c - OCSE/PISA, *PISA 2012. Nota paese: Italia. Principali conclusioni*, Parigi, OCSE, 2012.

OCSE 2014b - OCSE/OECD, *Lavoro per gli immigrati: L'integrazione nel mercato del lavoro in Italia*, CNEL, Roma, OECD Publishing, 2014.

OCSE 2014c - OCSE/OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2014: Indicatori dell'OCSE. Nota Paese Italia*, 2014.

OCSE 2015a - OCSE/OECD, *Government at a Glance 2015*, Paris, OECD Publishing, 2015.

OCSE 2015b - OCSE/OECD, *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Paris, OECD Publishing, 2015.

OCSE 2016a - OCSE/PISA, *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, Parigi, OECD Publishing, 2016.

OCSE 2016b - Marconi, Gabriele / Semeraro, Giovanni Maria, *Uno sguardo sull'istruzione 2016 - Scheda Paese Italia*, OCSE, 2016.

OCSE 2016c - OCSE/OECD, *What does low proficiency in literacy really mean? Adult Skills in Focus #2*, Marzo 2016.

OCSE 2016d - OCSE/OECD, *PISA 2015: Results in Focus*, 2016.

OCSE 2016e - OCSE/OECD, *PISA 2015: Country note Italy*, 2016.

OCSE 2016f - OCSE/OECD, *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, PISA, Germany, Bertelsmann Verlag, 2016.

OCSE 2016g - OCSE/INVALSI, *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, 2016.

OCSE 2017a - OCSE/OECD, *Do socio-economic disparities in skills grow between the teenage years and young adulthood? Adult Skills in Focus #5*, marzo 2017.

OCSE 2017b - OCSE/OECD, *Why are immigrants less proficient in literacy than native-born adults? Adult Skills in Focus #6*, maggio 2017.

- Oksaar 1980** - Oksaar, Els, "Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt", in Nelde, Peter Hans (a cura di), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, Franz Steiner, 1980, 43-52.
- Oliva 2011** - Oliva, Fiorenzo (a cura di), *"Io non sono una cosa sola". Il lavoro educativo in strada con adolescenti di origine straniera*, Animazione Sociale 256, 2011.
- Omodeo 2012** - Omodeo, Maria, "Il 5° Congresso sui cinesi di Prato, 5 dicembre 2012", in CRI - China Radio International, 5 dicembre 2012. [http://italian.cri.cn/861/2012/12/05/125s170370_3.htm]
- Ongini 2011** - Ongini, Vinicio, *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011.
- ONU 1989** - Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia*, New York, 20 novembre 1989.
- ONU 1992** - Organizzazione delle Nazioni Unite, *Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti alle minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche*, Risoluzione 47/135, 18 dicembre 1992.
- Orizzonte Scuola 2016a** - "Immissioni in ruolo. ANIEF: il MIUR crea nuove classi di concorso ma negli organi ci non ci sono", *orizzontescuola.it*, Ragusa, 8 settembre 2016.
- Orizzonte Scuola 2016b** - "Concorso per A23 insegnamento italiano a stranieri: coperti 22 posti su 506. Qualcosa non va", *orizzontescuola.it*, Ragusa, 16 novembre 2016.
- OSCE 1990** - Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa, *Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE*, Copenhagen, 1990.
- Osservatorio Nazionale Stranieri 2007** - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR / MPI, ottobre 2007.
- Osservatorio Nazionale Stranieri 2015** - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, "Diversi da chi? Un nuovo capitolo per la Buona scuola", in MIUR/ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, Milano, Fondazione ISMU, 2015, 137-142.
- Osservatorio Stranieri 2010** - Città di Torino - Settore Statistica / Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2009*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2010.
- Osservatorio Stranieri 2012** - Città di Torino - Settore Statistica / Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2011*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2012.
- Osservatorio Stranieri 2013** - Città di Torino - Settore Statistica / Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2012*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2013.
- Osservatorio Stranieri 2014** - Città di Torino e Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2013*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2014.
- Osservatorio Stranieri 2015** - Città di Torino. Servizio Statistica e Toponomastica. *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri nella Provincia di Torino. Rapporto 2014*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2015.
- Osservatorio Stranieri 2016** - Città di Torino. Servizio Statistica e Toponomastica. *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri nella Provincia di Torino. Rapporto 2015*, Torino, Città di Torino - Ufficio Pubblicazioni, 2016.
- Padtberg-Kruse 2013** - Padtberg-Kruse, Carola, "Übertritt aufs Gymnasium: Lehrer wählen besser aus", *Der Spiegel*, 12 dicembre 2013.
- Palazzolo 2012** - Palazzolo, Martina, "BDP, IRRSAE, IRRE, CEDE, ANSAS ... non sono parolacce!", 20 agosto 2012. [<https://dueappunti.wordpress.com/2012/08/20/bdp-irrsae-irre-cede-ansas-non-sono-parolacce/>]
- Pallotti 1994** - Pallotti, Gabriella, *Comunicare con poche parole. L'acquisizione e l'uso dell'italiano da parte di una bambina marocchina*, Università di Bologna, Tesi di Dottorato in Semiotica, 1994.
- Pantaleo 2010** - Pantaleo, Domenico, "Tetto agli alunni stranieri in classe: altro che integrazione! Ambiguità e contraddizioni tra la Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010 e le dichiarazioni del Ministro", *flcgil.it*, 13 gennaio 2010.
- Paradis 1994** - Paradis, Michel, "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and second language acquisition", in Ellis, Nick (a cura di), *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, 1994.
- Parker 2000** - Parker, Colin, *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- Parlamento Europeo 1993** - Parlamento Europeo, *Risoluzione sulla molteplicità culturale e i problemi della formazione scolastica dei figli di lavoratori migranti nella Comunità Europea*, 21 gennaio 1993.

Parlamento Europeo 2005 - Portas, Miguel, *Relazione sull'integrazione degli immigrati in Europa grazie alle scuole e a un insegnamento plurilingue* (A6-0243/2005), Parlamento Europeo, 7 settembre 2005.

Parlamento Europeo 2016 - Pasikowska-Schnass, Magdalena, *Regional and minority languages in the European Union*, settembre 2016.

Parola 2016a - Parola, Stefano, "Torino: se dirige una scuola "difficile" il preside guadagna di più", *La Repubblica – Cronaca di Torino*, 14 luglio 2016.

Parola 2016b - Parola, Stefano, "Torino, l'ultima beffa: ai migranti assegnati prof di musica anziché di italiano", *La Repubblica – Cronaca di Torino*, 10 ottobre 2016.

Pasca 2016 - Pasca, Elvio, "Italiano per stranieri, la protesta dei prof: "Lasciati fuori"", *stranieriinitalia.it*, 18 novembre 2016.

Patrascan e Stan 2008 - Patrascan, Iuliana Florentina / Stan, Gina Gabriela, "Il tempo delle feste. Religione, tradizioni e festeggiamenti nella comunità romena e moldava", in Capello, Carlo / Vietti, Francesco (a cura di), *Generazioni a confronto. Le seconde generazioni in due quartieri di Torino: Barriera di Milano e Vanchiglia-Vanchiglietta*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2008.

Peal e Lambert 1962 - Peal, Elisabeth / Lambert, Wallace, "The Relation of bilingualism to intelligence", in *Psychological Monographs* 76, 1962, 1-23.

Peccianti 2005 - Peccianti, Maria Cristina / Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 143-156.

Penfield e Roberts 1959 - Penfield, Wilder / Roberts, Lamar, *Speech and Brain Mechanism*, Princeton, Princeton University Press, 1959.

Penna 2015 - Penna, Anselmo, "Concorso a cattedra 2015. Renzi rivede classi di concorso in prima lettura. La bozza senza tabelle", *orizzontescuola.it*, 31 luglio 2015.

Penna 2016 - Penna, Noemi, "E' baby boom al Sant'Anna: l'ospedale con più parti d'Italia", *La Stampa – Cronaca di Torino*, Torino, 2 gennaio 2016.

Piano nazionale itL2 2008 - Favaro, Graziella, "Italiano Elledue. Un piano nazionale di apprendimento-insegnamento dell'italiano seconda lingua", Seminario nazionale "Dirigere la scuola in contesti multiculturali", Milano, 3 – 5 aprile 2008.

Pichler 2010 - Pichler, Edith, *Junge Italiener zwischen Inklusion und Exklusion. Eine Fallstudie*, Berlin, Edith Pichler-Comites, 2010.

Pichler 2015 - Pichler, Edith, "Italiani in Germania a 60 dagli Accordi bilaterali: Trasformazioni della Comunità e partecipazione.", *neodemos.info*, 18 dicembre 2015.

Pini e Triventi 2016 - Pini, Elisa / Triventi, Moris, "Sottovalutati dagli insegnanti? L'attribuzione dei voti agli studenti nativi e stranieri nelle scuole italiane", *neodemos.info*, 8 aprile 2016.

Pinker 2008 - Pinker, Steven, *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*, Milano, Mondadori, 2008 (1994).

Piobbichi 2014 - Piobbichi, Francesco, "Sbarchi: italiani, popolo di santi, poeti e... migranti", *il Fatto Quotidiano*, 6 settembre 2014.

Pisa in Focus 2011 - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 10: Che cosa possono fare i genitori per contribuire alla riuscita scolastica dei figli?*, novembre 2011.

Pisa in Focus 2013a - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 29: Do immigrant students' reading skills depend on how long they have been in their new country?*, Paris, OECD Publishing, giugno 2013.

Pisa in Focus 2013b - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 33: What do immigrant students tell us about the quality of education systems?* Paris, OECD Publishing, ottobre 2013.

Pisa in Focus 2014a - OCSE/PISA, *Pisa in Fokus 40: Erhalten die Kinder Vorschulbildung, die sie am dringenden benötigen?*, giugno 2014.

Pisa in Focus 2014b - OCSE/PISA, *Pisa in Fokus 43: Ist die Wahrscheinlichkeit bei sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern größer, Klassen zu wiederholen?*, settembre 2014.

Pisa in Focus 2014c - OCSE/PISA, "Pisa in Focus 46: Does homework perpetuate inequities in education?", Paris, OECD Publishing, dicembre 2014.

Pisa in Focus 2015a - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 57: Can schools help to integrate immigrants?*, Paris, OECD Publishing, novembre 2015.

Pisa in Focus 2015b - OCSE/PISA, "Pisa in Focus 53: Can the performance gap between immigrant and non-immigrant students be closed?", Paris, OECD Publishing, luglio 2015.

Pisa in Focus 2015c - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 58: Who wants to become a teacher?*, Paris, OECD Publishing, dicembre 2015.

Pisa in Focus 2016 - OCSE/PISA, *Pisa in Focus 62: "Are low performers missing learning opportunities?*, Paris, OECD Publishing, maggio 2016.

- Polchi 2015** - Polchi, Vladimiro, "Il lavoro straniero vale 10 miliardi e paga le pensioni a 620 mila italiani", *La Repubblica*, 17 ottobre 2015.
- Pollock e Van Reken 2001** - Pollock, David / Van Reken, Ruth, *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds*, London, Nicholas Bealy-Intercultural Press, 2001.
- Portis 2010** - Portis, Lucia (a cura di), *Storie di scuola, di migrazione, di vita ... Raccolta di esperienze di apprendimento ed educazione*, Torino, Città di Torino - Centro Interculturale, 2010.
- Povia 2013** - Povia, Sabika Shah, "Oltre il colore del grembiule", www.yallaitalia.it, 5 aprile 2013.
- Povia 2014** - Povia, Sabika Shah, "2g e multilinguismo: quando l'incantesimo si spezza", www.yallaitalia.it, 10 febbraio 2014.
- PPMI 2013a** - Public Policy and Management Institute, *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Final report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.
- PPMI 2013b** - Public Policy and Management Institute, *Study on educational support formewly arrived migrant children. Case study report: Italy*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.
- Prensky 2001** - Prensky, Marc, "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon* 9, MCB University Press, 2001.
- Progetto R.E.T.E 2012** - Rete G2 Seconde Generazioni / ASGI / Save The Children / UNAR (a cura di), *Progetto R.E.T.E. (Rows Emergencies and Teen Empowerment)*, 2012.
- Provincia Autonoma di Trento 2012** - Provincia Autonoma di Trento - Dipartimento Istruzione, Università e Ricerca, *Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento. Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Allegato parte integrante*, 2012.
- Pugliese, 2005** - Pugliese, Rosa, "Introduzione al seminario. Studiare in L2 e valorizzare le L1: proposte e progetti per una sfida", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, 2005, 122-132.
- Querzé 2005** - Querzé, Adriana, "Assimilare, integrare, intrecciare culture", in Iori, Beatrice (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, 2005, 15-23.
- Radein Initiative 2011** - *The Radein Initiative: Some Directions in Research on Multilingualism*, giugno 2011. [<http://www.unibz.it/en/public/research/languagestudies/Documents/Booklet%20ISB8%20Radein%20initiati-ve.pdf>]
- Rapporto Sopemi 2014** - Censis - Centro studi investimenti sociali, *Immigrazione e presenza straniera in Italia. Rapporto Sopemi Italia 2012-2013 sistema permanente di osservazione sulle migrazioni*, Roma, 2014.
- Redattore sociale 2015a** - "Migranti, Tezeta Abraham porta in tv l'entusiasmo delle seconde generazioni", www.redattoresociale.it, 8 ottobre 2015.
- Redattore Sociale 2015b** - Redazione, "'Cittadinanza? No grazie!' I giovani cinesi che rinunciano a diventare italiani.", www.redattoresociale.it, 4 novembre 2015.
- Reich 2014** - Reich, Hans, "Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts", Stiftung Mercator / proDaZ / Universität Duisburg Essen, luglio 2014.
- Reiche 2006** - Reiche, Steffen, "Bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Situation von Migrantenkindern", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 23-36.
- Reimann 2014** - Reimann, Anna, "Vorstoß zu Migranten. Die CSU spielt Migranten-Polizei", *Der Spiegel*, 6 dicembre 2014.
- Repubblica 2016** - Redazione, "Torino, stipulato un patto di condivisione tra il Comune e venti associazioni islamiche", *La Repubblica – Cronaca di Torino*, 9 febbraio 2016.
- Rete G2 – Seconde Generazioni 2014** - "Italiani 2.0 / G2 chiama Italia: Cittadinanza rispondi!", www.seconde-generazioni.it, 17 dicembre 2014.
- Rijtano 2016** - Rijtano, Rosita, "Parlare i dialetti fa bene al cervello come il bilinguismo", *La Repubblica*, Roma, 9 giugno 2016.
- Rinaudo 2009** - Rinaudo, Giuseppina, "Lo scoglio dei contenuti", in Marellò, Carla (a cura di), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Perugia, Guerra, 2009, 29-36.
- Riotta 2016** - Riotta, Gianni, "I figli degli immigrati: italiani per nascita, stranieri per legge", *La Stampa*, 3 gennaio 2016.
- Robustelli 2014** - Robustelli, Cecilia, *Donne, grammatica e media. Suggestimenti per l'uso dell'italiano*, Giulia Giornaliste, 2014.
- Romaine 1995** - Romaine, Suzanne, *Bilingualism*, 2^{ed.}, Oxford, Blackwell Publishers, 1995 (1989).
- Romaine 2007** - Romaine, Suzanne, "The Bilingual and Multilingual Community", in Bhatia, Tej / Ritchie, William (a cura di), *The Handbook of Bilingualism*, Malden-Oxford-Carlton, Blackwell Publishing, 2007, 385-405.

- Romito 2012** - Romito, Marco, "Crescere alle Vallette. Una ricerca sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali tra i figli degli immigrati meridionali a Torino", in Istituto Carlo Cattaneo (a cura di), *Polis*, XXV (2), 2 agosto 2012, 227-254.
- Romito 2014a** - Romito, Marco, "Cosa riflette uno specchio? Analisi critica di un percorso di educazione alla scelta della scuola superiore", *Gli Asini. Rivista di Educazione e Intervento Sociale* 19, 2014.
- Romito 2014b** - Romito, Marco, "Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico", *Mondi Migranti* 2, 2014, 31-56.
- Ronjat 1913** - Ronjat, Jules, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, H. Champion, 1913.
- Rossi 2014** - Rossi, Andrea, "Fassino: Torino si rimbocca le maniche", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 13 settembre 2014.
- Rossi 2016** - Rossi, Andrea, "Il boom degli stranieri si è fermato con la crisi, Torino non attrae più", *La Stampa – Cronaca di Torino*, 8 gennaio 2016.
- Rumbaut 1997** - Rumbaut, Rubén, "Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality", *International Migration Review* 31 (4), 1997, 923-960.
- Sabatini 1987** - Sabatini, Alma (a cura di), *Il sessismo nella lingua italiana*, Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1987.
- Sanzo 2006** - Sanzo, Raffaele, "Prospettive per un intervento sistematico e sistematizzato per gli Italiani in Germania", in Kattenbusch, Dieter / Ugolini, Gherardo (a cura di), *I ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco: problemi e prospettive / Italienische Jugendliche im deutschen Schulsystem: Probleme und Perspektiven*, Regensburg, Verlag Christine Lindner, 2006, 95-103.
- Saraceno et al. 2013a** - Saraceno, Chiara / Sartor, Nicola / Sciortino, Giuseppe (a cura di), *Stranieri e diseguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Saraceno et al. 2013b** - Saraceno, Chiara / Sartor, Nicola / Sciortino, Giuseppe, "Introduzione", in Saraceno, Chiara / Sartor, Nicola / Sciortino, Giuseppe (a cura di), *Stranieri e diseguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Bologna, il Mulino, 2013, 11-36.
- Save the Children 2014a** - Save the Children Italia, "Povertà, infanzia: Save the Children, in Italia in drastico aumento la povertà minorile – oltre 1 milione e 400.000 minori in povertà assoluta, quasi 2.400.000 quelli in povertà relativa", comunicato stampa, 25 settembre 2014.
- Save the Children 2014b** - Save the Children Italia, *La lampada di Aladino*, Roma, 2014.
- Save the Children 2015** - Save the Children Italia, *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Roma, 2015.
- Save the Children 2017** - Save the Children Italia, *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Roma, marzo 2017.
- Saunders 1988** - Saunders, George, *Bilingual Children: From birth to teens*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- Saviano 2016** - Saviano, Roberto, "Torino, una città del sud che la 'ndrangheta considera un suo territorio", *La Stampa – supplemento Origami*, 12 giugno 2016.
- Sayad 2002** - Sayad, Abdelmalek, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Roma, Raffaello Cortina, 2002.
- Sayad 2006** - Sayad, Abdelmalek, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité : Les enfants illégitimes*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2006.
- Schiavi Fachin 2007** - Schiavi Fachin, Silvana, "Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione, Annali della Pubblica Istruzione*, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 23-38.
- Schmalz-Jacobsen 1997** - Schmalz-Jacobsen, Cornelia, *Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft*, Bonn, Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, 1997.
- Schumann 1978** - Schumann, John. "The acculturation model for second-language acquisition", in Gringas, Rosario (a cura di), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Washington, Center for Applied Linguistics, 1978, 27-50.
- Scuola di Barbiana 1990** - Scuola di Barbiana (a cura di), *Lettera a una Professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1990 (1967).
- Selig e Bernhard 2011** - Selig, Maria / Bernhard, Gerald (a cura di), *Sprachliche Dynamiken: Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt am Main, Lang, 2011, 195 - 217.
- Selinker 1972** - Selinker, Larry. "Interlanguage", *Internationale Revue of Applied Linguistics* 10, 1972, 209-241.

- Serena 2014** - Serena, "Invogliare i bambini alla lettura, si fa a scuola", *genitoricrescono.com*, 20 novembre 2014.
- Sernicola 2009** - Sernicola, Stefania, "Filastrocche e canzoni in L1", in Favaro Graziella (a cura di), *Tante lingue a scuola. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*, Città di Venezia, Venezia, 2009.47-70.
- Simili 2012** - Simili, Bruno, "Tullio De Mauro: Italia analfabeta. Il linguista lancia l'allarme incultura", *Il Messaggero*, 1 dicembre 2012.
- SISFORM 2013** - Osservatorio sul sistema formativo piemontese - SISFORM, *Focus sul territorio. La scuola in circoscrizione IX di Torino*, 2013.
- Skutnabb-Kangas e Toukoma 1976** - Skutnabb-Kangas, Tove / Toukoma, Pertti, *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Tampere, University of Tampere Research Reports 15, 1976.
- Skutnabb-Kangas 1984** - Skutnabb-Kangas, Tove, *Bilingualism or not - the education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- Solari 2015** - Solari, Stefano, "Presentazione del Rapporto [2015 della Fondazione Leone Moressa]", in Fondazione Leone Moressa, *L'Economia dell'Immigrazione*, Venezia, novembre 2015, 2-5.
- Solimine 2015** - Solimine, Giovanni, "Il costo dell'ignoranza", in Cederna, Giulio (a cura di), *Bambini senza. Origini e coordinate delle povertà minorili*, Roma, Save the Children Italia, 2015, 149.
- Sonda 2010** - Sonda, Giovanna, "Vicino di banco. Intervista a Morena Mezzalana e Marilisa", *unacitta.it* 179, novembre 2010.
- Sordella 2012** - Sordella, Silvia, "Equilibristi tra le lingue", in CEPIB/CIEBP (a cura di), *Éducation et sociétés Plurilingues* 53, Aosta, dicembre 2012.
- Sordella 2015** - Sordella, Silvia, "L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti", in *Italiano LinguaDue* 1, 2015.
- Sordella 2016a** - Sordella, Silvia, "L'educazione plurilingue: si deve fare, si può fare, si può progettare", *SESAMO didattica interculturale*, Firenze, Giunti Scuola, 15 febbraio 2016. [<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/l-educazione-plurilingue-si-deve-fare-si-puo-fare-si-puo-progettare/>]
- Sordella 2016b** - Sordella, Silvia, "'Con parole mie': la lingua per lo studio in una classe multilingue", in Andorno, Cecilia / Grassi, Roberta (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, Milano, 2016, 109-122.
- Spagnolo 2012** - Spagnolo, Maria Elena, "Asai, la ricetta di San Salvario per l'integrazione", *La Repubblica - Cronaca di Torino*, 10 settembre 2012.
- Spiegel 2010** - "Forderung nach türkischen Gymnasien: Merkel lässt Erdogan abblitzen", *Der Spiegel*, 26 marzo 2010.
- Spiegel 2017** - "Hauser-Studie. Warum wir mit Hunden wie mit Babys sprechen", *Der Spiegel*, Hamburg, Spiegel Verlag, 11 gennaio 2017.
- Spiewak 2015** - Spiewak, Martin, "Ein Kind, drei Sprachen. Lange galt Mehrsprachigkeit als Makel. Doch nun erkennen Eltern, Pädagogen und Forscher ihre Vorteile", *Die Zeit*, 19 novembre 2015.
- Squartini 2006** - Squartini, Mario, "L'insegnante di fronte alle 'lingue' degli allievi", in Bosc, Franca / Marengo, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 70-85.
- Stanat et al. 2010** - Stanat, Petra / Schwippert, Knut / Gröhlich, Carola, "Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts", in Altmann-Ghionda, Cristina / Stanat, Petra / Göbel, Kerstin / Röhne, Charlotte (a cura di), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55, Weinheim e Basel, Beltz, 2010, 147-164.
- Statuto speciale per la Valle d'Aosta 1948** - *Legge costituzionale 26 febbraio 1948 n. 4.*
- Statuto speciale per il Trentino-Alto Adige 1972** - *DPR 31 agosto 1972 n. 670.*
- Stranieri in Italia 2015** - "Carta di soggiorno revocata ai disoccupati. Il caso arriva in Parlamento", *stranieriinitalia.it*, 11 novembre 2015.
- Strozza 2018** - Strozza, Salvatore, "L'imbroglio statistico: i dati della propaganda politica contro gli stranieri (e gli italiani)", *neodemos.info*, 4 settembre 2018.
- Studi Emigrazione 191/2013** - Centro Studi Emigrazione, *Studi Emigrazione, L 191*, Roma, luglio-settembre 2013.
- Stuppini 2013** - Stuppini, Andrea, "Riforma della cittadinanza guardando all'Europa", *neodemos.info*, 20 maggio 2013.
- Swadesh 1951** - Swadesh, Morris, "Political Aspects of Ingeneus Education in the Mother Toungue", in UNESCO, *Meeting of Experts on the Use of Vernacular Languages*, 1951.
- Swain 1972** - Swain, Merril, *Bilingualism as a First Language*, Ph.D. Thesis, University of California, 1972.

- Swain e Cummins 1979** - Swain, Merrill / Cummins, Jim, "Bilingualism, cognitive functioning and education", in *Language Teaching and Linguistic Abstract* 12, 1979, 4-18.
- Taeschner 1983** - Taeschner, Traute, *The sun is feminine*, Berlin, Springer, 1983.
- Tanzilli 2014** - Tanzilli, Fabio, "Integrazione, nelle scuole medie torinesi arriva il diario col vocabolario romeno, albanese e arabo", *La Repubblica – Cronaca di Torino*, 1° settembre 2014.
- Tassinari et al. 1992** - Tassinari, Gastone / Gurrieri Ceccatelli, Giovanna / Giusti, Mariangela (a cura di), *Scuola e società multiculturale: Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, la Nuova Italia, 1992.
- Tempesta 2008** - Tempesta, Immacolata, "Lingua e scuola in Italia oggi. A proposito di Educazione linguistica democratica. A trentanni dalle Dieci tesi.", *Italica* 85, 2008, 63-75.
- Temporin 2012** - Temporin, Filippo, "L'andamento scolastico dei figli di coppie miste in Italia", *neodemos.info*, 11 luglio 2012.
- Titone 1972** - Titone, Renzo, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando Editore, 1972.
- Toppetta 2016** - Toppetta, Alessandro, "Bonus cultura: non tutti i diciottenni sono uguali", *lavoce.info*, 15 gennaio 2016.
- Toprak 2016** - Toprak, Cigdem, "Wo ist die coole 'muslimische' Jugend hin?2", *Der Tagesspiegel*, 1° aprile 2016.
- Tortuga 2016** - Tortuga, "Quando uscire dalla povertà fa rima con integrazione", *lavoce.info*, 22 aprile 2016.
- Tosi 1995** - Tosi, Arturo, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multiethnica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Tosi 2006** - Tosi, Arturo, "Comunità, competenze ed educazione linguistica in una società multiculturale: la situazione italiana", in Bosc, Franca / Marellò, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 46-58.
- Tosi 2016** - Tosi, Arturo, "Tradurre da una lingua franca", in Andorno, Cecilia / Grassi, Roberta (a cura di). *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, Milano, 2016, 175-188.
- Tosi e Mosca 1997** - Tosi, Arturo / Mosca, Silvana (a cura di), *Le lezioni della diversità: professionalità ed educazione linguistica in contesto multiculturale a Torino*, Torino, Eurelle edizioni, 1997.
- Tosolini 2010a** - Tosolini, Aluisi, "La CM n. 2 sulla integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana", *pavonerisorse.it*, 12 gennaio 2010.
- Tosolini 2010b** - Tosolini, Aluisi, "Ancora sulla Circolare n. 2", *pavonerisorse.it*, 29 gennaio 2010.
- Tresso 2006** - Tresso, Claudia, "Note d'arabo", in Bosc, Franca / Marellò, Carla / Mosca, Silvana (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra scuola e università*, Torino, Loescher, 2006, 178-186.
- Tropeano 2016** - Tropeano, Maurizio, "Primi i romeni, poi marocchini, albanesi e cinesi. Le aziende straniere hanno retto la crisi meglio delle italiane", *La Stampa*, 16 febbraio 2016.
- Turchetta 2000** - Turchetta, Barbara, *La ricerca di campo in linguistica. Metodi e tecniche d'indagine*, Roma, Carocci, 2000.
- Tussi 2015** - Tussi, Laura, "La pluriappartenenza cosmopolita", *serenoregis.org*, Torino, 30 luglio 2015.
- Ullman 2001** - Ullman, Michael, "The neural basis of lexicon and grammar in First and second language: the declarative/procedural mode", in *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), 2001, 105-122.
- UNESCO 1953** - Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, *The Use of Vernacular Languages in Education*, Lucerne, C.J. Bücher AG, 1953.
- UNESCO 2001** - Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, *Dichiarazione sulla Diversità Culturale*, 2 novembre 2001.
- UNESCO 2003** - Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, *Education in a multilingual world*, UNESCO Education Position Paper, Paris, 2003.
- Unione Europea 2015a** - Unione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2015. Istruzione e formazione - Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2015.
- Unione Europea 2015b** - Unione Europea, *Education and Training Monitor 2015*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2015.
- Uyangoda 2014** - Uyangoda, Nadeesha, "Mi sento, sono e vorrei essere", *yallaitalia.it*, 29 maggio 2014.
- Vaccarelli 2001** - Vaccarelli, Alessandro, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiethnica. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, Pisa, ETS, 2001.
- Valentini 1992** - Valentini, Ada, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Milano, Angelo Ouerini, 1992.
- Valentini 2009** - Valentini, Ada, "La vitalità delle lingue immigrate: un'indagine a campione fra minori stranieri a Bergamo", in Chini, Marina (a cura di), *Plurilinguismo ed immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, XXXVIII - 1, 2009, 55-72.

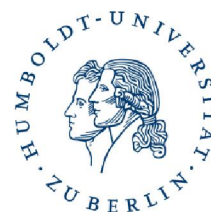
- Vangsnes et al. 2015** - Vangsnes, Øystein / Söderlund Göran / Blekesaunec, Morten, "The effect of bidialectal literacy on school achievement", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 agosto 2015.
- Varvaro 1978** - Varvaro, Alberto, *La lingua e la società. Le ricerche sociolinguistiche*, Napoli, Guida Editori, 1978.
- Vedovelli 1981** - Vedovelli, Massimo, "La lingua degli stranieri immigrati in Italia", *Lingua e nuova didattica* 3 (17), 1981.
- Vedovelli 2000** - Vedovelli, Massimo, "La dimensione linguistica nell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione e una bibliografia ragionata", *Studi Emigrazione*, XXXVII (140), dicembre 2000, 905-928.
- Vedovelli 2010** - Vedovelli, Massimo, "Il plurilinguismo oggi: il caso Italia", *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia, Guerra, 2010.
- Vedovelli 2011** - Vedovelli, Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011.
- Vedovelli 2013** - Vedovelli, Massimo, "Introduzione: lingue e migrazioni", in Centro Studi Emigrazione, *Studi Emigrazione* L 191, Roma, luglio-settembre 2013, 419-447.
- Vendemiale 2013** - Vendemiale, Lorenzo, "Scuola 2013, libri sempre più cari. E la vera "stangata" potrebbe arrivare nel 2014", *Il fatto quotidiano*, 2 settembre 2013.
- Vernetto 2013** - Vernetto, Gabriella, "Sacs d'histoires et autres contes", Presentazione al Convegno "Essere Europa: en français dès la maternelle", MIUR - USR Piemonte / Institut Français Italia, Torino, 24 ottobre 2013.
- Verra 2007** - Verra, Roland, "Scuole ladine: identità e plurilinguismo", in MPI - Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue. La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico. Bilancio dei primi sei anni di attuazione*, Annali della Pubblica Istruzione, 5-6, Firenze, Le Monnier, 2007, 55-61.
- Vertovec 2006** - Vertovec, Steven, (a cura di), *The Emergence of Super-Diversity in Britain*, Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 25, Oxford, University of Oxford, 2006.
- Vieth-Entus / Vogt 2017** - Vieth-Entus, Susanne / Vogt, Sylvia, "Flüchtlinge in Berlin. Wie erfolgreich sind die Willkommensklassen?", *Der Tagesspiegel*, 31 marzo 2017.
- Vietti 1999** - Vietti, Alessandro, "L'identità multipla degli immigrati: una indagine etno-sociolinguistica a Torino", *Rivista Italiana di Dialettologia*, 1999.
- Villarini 2013** - Villarini, Andrea, "La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche", in Centro Studi Emigrazione (a cura di), *Studi Emigrazione* L 191, Roma, 2013, 461-479.
- Vittori 2003** - Vittori, Maria Rita, *Famiglia e intercultura*, Bologna, EMI, 2003.
- Voltattorni 2014** - Voltattorni, Claudia, "Poste poliglote", *Corriere della Sera*, 12 aprile 2014.
- Von der Tann 2014** - von der Tann, Caroline, "Conferenza 'Lutero parla italiano'", *Insieme / Miteinander* 4, Chiesa Evangelica Luterana in Italia / Evangelisch-Lutherische Kirche in Italien, Roma, 2014, 20-21.
- Von Törne 2011** - von Törne, Lars, "Lernen von Kanada", *Der Tagesspiegel*, Berlin, 23 agosto 2011.
- Vygotskij 1976** - Vygotskij, Lev Semenovič, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976 (1934).
- Watzlawick et al. 1971** - Watzlawick, Paul / Helmick Beavin, Janet / Jackson, Don, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971 (1967).
- Weinreich 1953** - Weinreich, Uriel, *Languages in Contact. Findings and problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York 1, 1953.
- WeWorld 2014** - Checchi, Daniele (a cura di), *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*, weworld.it, ottobre 2014.
- WeWorld 2017** - Caneva, Elena / Pizial, Stefano (a cura di), *La scuola non chiude. Migliora la dispersione scolastica ma irrisolti i nodi della qualità e delle risorse*, weworld.it, 8 giugno 2017.
- Wilber 2016** - Wilber, Ken, *Una Teoria del Tutto. Una visione integrale per la politica, l'economia, la scienza e la spiritualità*, Spigno Saturnia, Crisalide, 2016.
- Wode 1997** - Wode, Henning, "Erwerb und Vermittlung von Mehrsprachigkeit", in Goebel, Hans / Nelde, Peter / Stary, Zdenek / Wölck, Wolfgang (a cura di), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*, 1, Berlin e a., de Gruyter, 1997, 284-295.
- Wood et al. 1976** - Wood, David / Bruner, Jerome / Ross, Gail, "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17(2), 1976, 89-100.
- Zammuner 1998** - Zammuner, Vanda Lucia (a cura di), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Zanoni 2016** - Zanoni, Greta, "L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA", in Andorno, Cecilia / Grassi, Roberta (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA 5, Milano, 2016, 203-216.

Zierer 2016 - Zierer, Klaus, *Hattie für gestresste Lehrer*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2016.

Zincone 2011 - Zincone, Giovanna, "Cinque anni: la chiave per la cittadinanza", *La Stampa*, 24 novembre 2011.

Zoppoli 2015 - Zoppoli, Giovanni (a cura di), *lenti a contatto. quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione* 3, Milano, frequenza200, primavera 2015.

Zurer Pearson 2008 - Zurer Pearson, Barbara, *Raising a Bilingual Child: A Step-by-step Guide for Parents*, New York, Living Language, 2008.



Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät II

Name: Ritucci Vorname: Raffaella

Matrikelnummer: 543396

Selbstständigkeitserklärung zur Dissertation

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Bambine e ragazzi bilingui nelle classi multietniche di Torino. Il sistema scolastico a confronto con opportunità,
complessità e sfide del plurilinguismo.

um eine von mir erstmalig, selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich *sämtliche* in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken u. Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken u. Ä. anderer Autorinnen und Autoren (Paraphrasen) die Quelle angegeben habe.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend der fachspezifischen Prüfungsordnung und/oder der Fächerübergreifenden Satzung zur Regelung von Zulassung, Studium und Prüfung der Humboldt-Universität (ZSP-HU) geahndet werden.

Datum 2. Februar 2017

Unterschrift